

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ELENILSON JOSÉ MAZARI

**A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS DIREITOS
HUMANOS**

São Carlos
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS DIREITOS
HUMANOS**

Elenilson José Mazari
Orientadora: Prof^a. Dra. Josimeire Meneses Julio

São Carlos
2019

A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Josimeire Meneses Julio.

São Carlos
2019

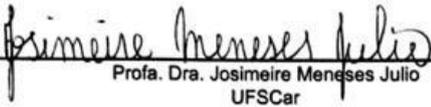


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

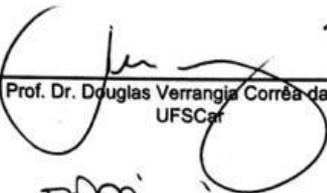
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

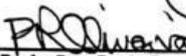
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Elenilson José Mazari, realizada em 05/09/2019:



Profa. Dra. Josimeire Meneses Julio
UFSCar



Prof. Dr. Douglas Verrangia Corrêa da Silva
UFSCar



Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
UNESP

Ao meu pai, José Antonio.

AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa, leituras e escrita constituiu-se por momentos bastante reservados, ainda assim, ele não teria sido possível sem o apoio direto e indireto de diversas pessoas que merecem meu reconhecimento.

Início agradecendo ao meu pai, José Antonio, que não pôde ver este trabalho concluído, mas demonstrou toda sua felicidade quando fui aprovado no Programa. Sua humildade e dedicação ao trabalho e à nossa família são sempre grandes inspirações para que eu busque ser um humano melhor.

Agradeço à minha mãe, Derli, que junto a ele nunca colocou empecilhos para que eu seguisse meus estudos, pelo contrário, sempre apoia e incentiva meus projetos. Sua força e amor são bases de extrema importância em minha trajetória.

Aos meus irmãos, César e Adrieli, meus grandes companheiros de vida e que sempre me orgulham com suas escolhas. Estamos unidos na expectativa de fazer a diferença aos outros, ainda que de formas distintas.

À Eliana, meu amor e família que escolhi, por seu apoio e paciência em compreender minhas ausências e cansaço proporcionados pelo desenvolvimento deste trabalho. Sua postura como professora me enche de orgulho e me motiva cada vez mais a seguirmos juntos nesta árdua tarefa.

À minha orientadora, Josimeire Meneses Julio, que confiou em mim ao escolher meu projeto e conduziu estes anos de maneira leve, me dando grande autonomia nos rumos da pesquisa, além de estar sempre disponível para boas conversas e para sanar minhas dúvidas.

Às minhas amigas-irmãs, Amanda e Vivian que, além da cumplicidade desde a infância, talvez não tenham a dimensão de como são incentivadoras do meu desejo por retornar à vida acadêmica tendo suas próprias carreiras como referências.

À amiga Juliana, pelas revisões, consultoria nas normas da ABNT e por sua constante disponibilidade. A tranquilidade com que lida com técnicas tão formais mesmo nas madrugadas com suas gargalhadas é única!

Aos familiares que estão sempre ao meu lado: Andréia, Gabriela, Rafaela, Márcio, Fátima, Eliéger, Nayara e Letícia; à Eva e José Luiz, que me acolheram

como família e ao carinho de meus avós Antonio e Sebastiana, que também se foi durante este período.

Aos amigos que acompanharam o processo de várias formas e que são essenciais em minha vida: Aline Danaga, Jean Bonani, Juliana Minotti, Beto Lima, Gabriela Galetti, Fabio Rusca, Deborah Morseli, Max Francisco, Marina Rissi, Marcio Girotti, Marcelo Guerra, Rafael Crupi, Lucas Tendolini, Gracielli Prata, Bianca Falasco, Marina de Falco, João Paulo Mazzaro, Caroline Moreno, Anderson Cinatti, Letícia Lima, Lucas Recco, Ariane Covre, Aline Pavani, Daniela dos Santos, Amanda Borgonovi, Karina Lopes, Guilherme Biazoli, Thais Salvo, Thais Caramori e Bruna Marcatti.

A toda a turma ingressante em 2017 no PPGPE, em especial aos amigos Rafael Ferraz e Carolina Menezes pelo companheirismo nas orientações e nas inquietações que este processo gerou.

Às professoras Paula Ramos e Elenice Onofre pelas valiosas contribuições na qualificação deste trabalho e aos professores Douglas Campos, Dulcimeire Zanon, Denise Vilela e Ana Silvia de Abreu pelas colaborações nas disciplinas cursadas.

À gestão da escola onde a pesquisa foi realizada, especialmente à diretora Daniele Coelho e ao coordenador Renato Neves por permitirem a aplicação das dinâmicas, sempre confiando em meu profissionalismo.

Aos pais que autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa e, sobretudo aos alunos que se dispuseram, se envolveram, debateram e me encheram de orgulho com sua capacidade de argumentação. Este trabalho e minha carreira como professor só têm sentido pela nossa ótima relação.

Muito obrigado a todos!

Pois o mundo não é humano por ter sido feito pelos homens e ele não se torna humano porque a voz humana aí ressoa, mas somente quando se torna objeto de diálogo. Por mais intensamente que as coisas no mundo nos afetem, por mais profundamente que elas possam nos emocionar e nos estimular, elas só se tornam humanas para nós quando podemos debatê-las com nossos semelhantes.

Hannah Arendt

RESUMO

Entendendo o respeito aos Direitos Humanos como uma prática fundamental para o convívio em sociedade e ainda considerando a escola como um ambiente em que estes valores podem ser intensificados, a presente pesquisa tem foco nos alunos do Ensino Médio e nas suas percepções sobre tais direitos. Objetivou-se captar estas visões por meio da aplicação de dinâmicas em sala de aula onde os estudantes posicionaram-se como debatedores e, portanto, construíram argumentos frente às situações em que foram colocados tendo por base notícias de situações recentes em que os Direitos Humanos foram violados. A coleta ocorreu em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola particular do interior de São Paulo e os dados foram captados a partir da organização de grupos operativos que, além da metodologia de pesquisa, mostraram-se interessantes estratégias como metodologia de ensino. Cinco dinâmicas foram utilizadas para permitir aos alunos a reflexão sobre diferentes temas como direitos trabalhistas, ética, intolerância religiosa, transfobia, maioria penal e tortura. Os dados foram analisados a partir da concepção de Direitos Humanos com base em estudos recentes, documentos oficiais e nos conceitos desenvolvidos pela filósofa Hannah Arendt, sobretudo labor, ação e espaço público. Os alunos demonstraram que as visões deturpadas sobre os Direitos Humanos estavam mais ligadas ao senso comum que carregavam do que à postura que defendem frente aos casos debatidos, posicionando-se, em geral, ao lado dos artigos declarados pela ONU em 1948. Neste sentido, percebemos a importância da criação de um ambiente favorável para que o labor se transforme em ação, conforme as ideias arendtianas.

Palavras-chave: Ensino Médio. Direitos Humanos. Hannah Arendt. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

Understanding respect for human rights as a fundamental practice for living in society and still considering the school as an environment in which these values can be intensified, this research focuses on high school students and their perceptions about such rights. The objective was to capture these visions by applying dynamics in the classroom where students positioned themselves as debaters and, therefore, built arguments in relation to the situations in which they were placed based on news of recent situations in which human rights were violated. The collection took place in a third year high school class of a private school in the interior of São Paulo and the data were collected from the organization of operative groups that, besides the research methodology, showed interesting strategies as teaching methodology. Five dynamics were used to allow students to reflect on different topics such as labor rights, ethics, religious intolerance, transphobia, criminal majority and torture. The data were analyzed from the conception of Human Rights based on recent studies, official documents and the concepts developed by philosopher Hannah Arendt, especially labor, action and public space. The students demonstrated that the misrepresented views on human rights were more linked to their common sense than to their stance on the debated cases, generally positioning themselves alongside the articles declared by the UN in 1948. In this sense, We realize the importance of creating a favorable environment for labor to become action, according to Arendt's ideas.

Keywords: High School. Human Rights. Hannah Arendt. Human Rights Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 DIREITOS HUMANOS: HISTÓRICO E PRESENÇA NA ESCOLA.....	19
2.1 Histórico dos Direitos Humanos.....	19
2.2 A Educação em Direitos Humanos.....	22
2.3 A Educação em Direitos Humanos no Brasil.....	28
2.4 O Ensino Médio no Brasil e a contemplação dos Direitos Humanos no currículo.....	36
3 HANNAH ARENDT COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE.....	43
3.1 Labor, ação e sua manifestação no espaço público.....	44
3.2 A análise arendtiana sobre os Direitos Humanos.....	54
4 METODOLOGIA.....	59
4.1 A pesquisa qualitativa e o grupo operativo.....	59
4.2 Descrição da instituição escolar.....	61
4.3 Determinação dos sujeitos.....	63
4.4 Análise dos dados.....	64
5 APRESENTAÇÃO DAS DINÂMICAS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	66
5.1 Dinâmicas, temas propostos e dados em destaque.....	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	104
ANEXOS.....	120

APRESENTAÇÃO

A clareza por minha maior afinidade com as Ciências Humanas se deu no Ensino Médio, sobretudo pelo encantamento que as aulas de História e Filosofia despertavam em mim. Atualmente entendo que, além do interesse pelos assuntos abordados, a maneira como a professora (a mesma para as duas disciplinas) conduzia suas aulas, foi essencial para este processo e ainda hoje ela continua sendo uma grande referência profissional.

Ainda assim, fui desenvolvendo o gosto por algumas áreas da Geografia e da Literatura, o que me levou a concluir que o curso de Ciências Sociais seria o mais adequado aos meus interesses devido à sua abrangência.

Ingressei na UNESP de Araraquara em 2005, período em que o curso oferecia, ao mesmo tempo, a formação na licenciatura e no bacharelado. Ainda que a licenciatura não fosse a primeira opção até o momento, fiz a escolha pelo curso na UNESP, pois algumas outras universidades, como a UFSCar, não oferecem esta formação.

A princípio, ainda me ambientando com as possibilidades que o curso me traria, pensava em me dedicar à área da pesquisa e trabalhar em seguida em instituições com este foco, como no IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), por exemplo.

Neste sentido, tive duas importantes oportunidades de estágio que reforçavam este meu apreço pela pesquisa: o primeiro na Fundação Pró-Memória de São Carlos, onde organizava os documentos pertencentes ao arquivo público e o segundo no Departamento Autônomo de Água e Esgoto de Araraquara (DAAE) com financiamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) onde entrevistava moradores de bairros que receberiam saneamento básico pela primeira vez para analisarmos os primeiros impactos desta medida.

Concomitantemente, começava a cursar as disciplinas da área da licenciatura, oferecidas mais próximas ao final do curso. As discussões, sobretudo em Didática, despertaram também meu interesse pela educação, ainda que as experiências no estágio obrigatório de Práticas de Ensino não tenham sido tão enriquecedoras.

No último semestre do curso, interessei-me por uma vaga na Casa de Cultura e Cidadania na cidade de Barra Bonita e fui contratado. Patrocinado pela AES Tietê, o projeto de educação não-formal recebia crianças e adolescentes de 6 a 17 anos para atividades artísticas como teatro, dança, circo e arte de contar histórias, esta última confiada a mim. Mesmo com um projeto admirável, a lógica empresarial levada à risca fez com que eu me decepcionasse e pedisse minha demissão próximo a completar um ano de atuação.

Apesar da experiência frustrante, foi neste momento que percebi que a licenciatura passava a ocupar a primeira posição em meus planos profissionais. Foi assim que, já formado, ingressei em 2009 como professor de Sociologia na Escola Estadual José Ferreira da Silva em Descalvado, minha cidade natal e onde resido ainda hoje.

Poucas semanas depois, também tive a oportunidade de fazer parte da equipe do SESI, escola que ainda atuo nas disciplinas de Sociologia, Filosofia e História com alunos de todas as séries do Ensino Fundamental II e Médio. Em 2013, passei a lecionar também no Colégio Objetivo de Descalvado nas mesmas modalidades de ensino e séries.

Já atuando profissionalmente, os estudos nunca saíram dos meus planos e da minha rotina. A princípio, cursei as licenciaturas em História e Filosofia, já que ampliei meu exercício nas Ciências Humanas. Em 2012, concluí a especialização em “Ética, valores e cidadania na escola” oferecida pela USP/UNIVESP – polo São Carlos.

Foi neste curso que o apreço pelos Direitos Humanos se tornou maior. Boa parte das disciplinas era focada nesta temática e desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso analisando sobre a forma como os professores de Sociologia e Filosofia compreendiam a importância do trabalho com ética, cidadania e Direitos Humanos na sala de aula.

Quando me senti preparado para tentar uma vaga no mestrado, o assunto continuava sendo de meu grande interesse. Mas desta vez, quis inverter o ponto de vista e propus que a pesquisa investigasse de que maneira os estudantes enxergam a importância dos Direitos Humanos, não só como conteúdo curricular, mas também em seus cotidianos.

Assim, ingressei no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFSCar em agosto de 2017 por ser a proposta que

melhor se encaixava com meus interesses e à minha realidade enquanto professor atuante. A volta ao meio acadêmico, o contato com os professores, especialmente minha orientadora, trouxe aprendizados e vivências novas e imprescindíveis.

Assim como preza o programa, a pesquisa me auxiliou a aprofundar teoricamente o tema escolhido, mas, sobretudo, proporcionou ainda mais o meu envolvimento com as ideias dos alunos, suas demandas em relação aos Direitos Humanos e à educação como um todo, auxiliando no aprimoramento de minha atuação profissional.

1 INTRODUÇÃO

Debater Direitos Humanos no presente não tem sido uma empreitada simples. Ainda hoje estes direitos básicos são negados a diversos grupos como os negros, as mulheres e os homossexuais que lutam pela igualdade, dignidade e respeito às suas causas. Em contrapartida, há muitos agrupamentos de indivíduos que tratam a questão como privilégios de bandidos e como argumentos de partidos de esquerda, o que arruína a universalidade da proposta.

Para compreender tal contradição vigente na sociedade brasileira, é preciso assimilar o contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Anexo I) e seus artigos, mas também faz-se necessário esclarecer de que forma estes fundamentos foram compreendidos e interpretados, sobretudo no contexto político das últimas décadas do século XX, já que percebemos que seus princípios ainda não foram absorvidos de forma suficiente.

Esta não é uma situação presente apenas na realidade brasileira, segundo os relatórios anuais da Anistia Internacional. Esta organização não-governamental com sede em Londres, foi fundada em 1961 com o objetivo de defender os Direitos Humanos no mundo e hoje está presente em 150 países. Segundo este órgão, tais direitos são sistematicamente violados no mundo todo desde sua concepção (VIEIRA, 2005).

Foi Leah Levin, em um documento da UNESCO de 1985, que definiu o conceito de Direitos Humanos que adotamos aqui. Segundo ele, existem dois significados:

O primeiro é que, pelo simples fato de ser humano, o homem desfruta de direitos inalienáveis. Estes são direitos morais, oriundos da própria condição da humanidade de todo homem, ou melhor, de todo ser humano, e que objetivam assegurar sua dignidade. O segundo significado de direitos humanos refere-se aos direitos legais, estabelecidos de acordo com as leis jurídicas em vigor nas sociedades, tanto em nível nacional como internacional. A base desses direitos é o consentimento do objetivo desses direitos e não de uma ordem natural, que é a base do primeiro significado (LEVIN, 1985, p. 11).

No Brasil, a intensificação da luta por direitos ocorre entre as décadas de 1970 e 1980 no contexto do fim da ditadura civil-militar (1964-85). À época,

ganharam força os debates e esforços a favor da liberdade dos presos políticos, da liberdade de expressão e do fim da censura, entre outros direitos cerceados por este regime.

Enquanto boa parte do mundo buscava se mobilizar para colocar em prática os Direitos Humanos, o Brasil passava por um regime político ditatorial que não os respeitava e, pelo contrário, conduzia suas transgressões com prisões arbitrárias, torturas e mortes.

Lutar por direitos, portanto, tornou-se sinônimo de lutar contra a ditadura e a favor da democracia. É neste contexto que articularam-se as eleições diretas para governadores em 1982 que elegeu Franco Montoro (PMDB) em São Paulo e Leonel Brizola (PDT) no Rio de Janeiro. Governando os estados mais expressivos do país, ambos buscaram estender os direitos reivindicados também a presos comuns e não apenas aos presos políticos, gerando reações controversas entre os cidadãos (CALDEIRA, 1991).

A visão sobre direitos e até a noção de “humano” destes dois grupos construíram-se de formas muito distintas sob o olhar da sociedade. No caso dos presos políticos, eram vistos como perseguidos e maltratados por buscarem transformações políticas, por se colocarem contra quem estava no poder. Enquanto isso, os estudos de Caldeira (1991) com habitantes da cidade de São Paulo revelam que os presos comuns eram entendidos, de fato, como criminosos, além de todos os estereótipos que carregam em relação à pobreza, local de moradia e etnia. Assim sendo, segundo os entrevistados, não mereceriam o mesmo tratamento que o outro grupo de encarcerados.

A mesma autora ainda relata que tal deturpação dos Direitos Humanos é tão presente, e ao mesmo tempo tão contraditória, que os paulistanos afirmaram serem a favor de direitos como educação, saúde, moradia e segurança, mas posicionam-se contrários aos direitos humanos por perceberem estes como “privilégios de bandidos”.

Com a liberdade dos presos políticos a partir de 1979, o fim da ditadura em 1985 e, sobretudo, com a promulgação da Constituição de 1988, apelidada de “Constituição cidadã”, o esforço por garantias vai decrescendo devido às conquistas recém-adquiridas. A luta por direitos de presidiários passa a ser vista apenas como a defesa daqueles que comprovadamente cometeram crimes e devem ser punidos severamente, sem um bom tratamento, alimentação

adequada, local arejado; itens que passam a ser vistos pela população como regalias.

Deste modo, os Direitos Humanos vão ganhando sentido pejorativo e boa parte dos brasileiros passa a rejeitá-los. Colaboraram muito para esta visão negativa, os órgãos ligados à polícia, os políticos de extrema direita e os programas radiofônicos e televisivos com foco em notícias policiais, o que percebemos ainda hoje no cotidiano brasileiro.

Para Sader (2007), esta mídia comercial que briga pela audiência a qualquer custo inflamando os casos policiais e incentivando a cultura da violência, é a grande inimiga do Estado de direito e da formação de uma consciência sobre os direitos dos cidadãos. A maneira como os casos são mostrados, só incita o sentimento de indignação, vingança e justiça com as próprias mãos.

Em contrapartida, por serem tempos de polarização política e da ascensão de discursos de ódio, inclusive contra os Direitos Humanos, entendemos como necessária a investigação, discussão e valorização do tema, também por estarmos celebrando os setenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os trinta anos da Constituição Brasileira que formalizou boa parte destes direitos em nosso país.

A educação é vista, inclusive pela Organização das Nações Unidas (ONU), como um caminho eficaz para que os Direitos Humanos sejam praticados. A Declaração de 1948 recomenda que

Cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente essa Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Ainda que a proposta nos pareça muito positiva, sabemos que a prática de tais ideias na escola nem sempre é tão simples. Monteiro e Mendonça (2008) reforçam que o Brasil tem uma tradição histórica desde a colonização em não apoiar uma educação focada na democracia, que conscientize os cidadãos de

seus direitos e deveres. Sendo assim, ao contrário do que sugere a ONU, a educação escolar pode, por muitas vezes, desenvolver-se de forma opressora.

Entendendo também que todas estas manifestações chegam à escola de forma direta ou indireta, a presente pesquisa analisa de que maneira os alunos do Ensino Médio articulam os conteúdos curriculares que abordam os Direitos Humanos com suas vivências para além da sala de aula.

Na busca de uma melhor conceituação e compreensão do tema, buscamos na filósofa Hannah Arendt (1951) possibilidades de interpretação dos Direitos Humanos, bem como utilizamos de seus conceitos de ação e espaço público para embasar as dinâmicas aplicadas e compreender melhor os dados revelados. Além disso, a obra da filósofa nos auxilia no entendimento sobre a forma negativa que o tema é encarado atualmente.

Objetivamos compreender de que maneira os alunos do Ensino Médio percebem os Direitos Humanos; como estas ideias aparecem nos discursos destes estudantes e ainda identificar se estes alunos entendem que tais direitos podem ser aplicados também fora da escola por meio de suas falas quando colocados frente a algumas situações. Além disso, a partir do apoio teórico em Hannah Arendt, buscou-se levantar o potencial pedagógico das dinâmicas desenvolvidas para a coleta de dados.

Para isso, foram organizadas dinâmicas com alunos do 3º ano do Ensino Médio onde estes eram apresentados a episódios que envolvem os Direitos Humanos e, de diversas maneiras, precisaram discutir e se posicionar sobre a temática. A partir deste processo foram percebidos e interpretados os dados revelados nesta pesquisa.

2 DIREITOS HUMANOS: HISTÓRICO E PRESENÇA NA ESCOLA

2.1 Histórico dos Direitos Humanos

A noção de Direitos Humanos pode ser compreendida de forma ampla, já que as declarações e legislações aprovadas ao longo da História visavam, em seu contexto específico, organizar a vida em sociedade e proteger os humanos, ainda que muitas vezes, alguns grupos obtivessem benefícios em detrimento de outros.

Vinuto (2018) afirma que muitos intelectuais consideram que só é possível pensar em Direitos Humanos a partir da Modernidade, porém, em 539 a. C. foi produzido o Cilindro de Ciro pelo rei da Pérsia, ainda com escrita cuneiforme. Considerado por muitos como o primeiro documento em defesa dos humanos, os decretos incluem a libertação dos escravos, igualdade étnica e liberdade religiosa.

Em 1628, data que gera maior concordância sobre o início dos Direitos Humanos, o Parlamento inglês enviou ao rei Carlos I uma petição que fixava quatro princípios: que nenhum imposto seja cobrado sem a anuência do Parlamento; ninguém pode ser preso sem motivo comprovado (princípio do *habeas corpus*); nenhum soldado pode ser levado ao quartel quando estiver em casa de cidadãos e as leis para a guerra não podem ser praticadas em tempos de paz.

Em 1776, os Estados Unidos da América tornam-se independentes e com sua Constituição, válida a partir de 1791, tem-se pela primeira vez um conjunto de leis nacional que define direitos básicos aos cidadãos como os de expressão, religião, manifestação política, além de proibir punições cruéis, prisões sem provas e a retirada da propriedade privada sem motivos legais.

No mesmo contexto histórico, a Revolução Francesa (1789) produziu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que reforça o lema “liberdade, igualdade e fraternidade” com dezessete artigos relacionados ao respeito à vontade geral.

Percebemos, portanto, que povos em tempos e lugares muito distintos discutiram a questão dos direitos aos seres humanos há muitos séculos. Ainda assim, tais direitos estão localizados em um momento histórico muito específico

e representam a cultura, a economia e os ideais daquele povo e não de todos os humanos do mundo.

Assim, a ideia de Direitos Humanos como um conceito específico só aparece em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela ONU. Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-45), a ONU é criada buscando retomar as concepções de paz antes representados pela Liga das Nações. Ainda que consideramos a proposta bastante otimista, o órgão não nasceu democraticamente. Ele foi formado pelos países considerados vencedores na Guerra e que ainda hoje mantêm a hegemonia nas decisões sobre a segurança mundial.

A partir de então, iniciam-se os trabalhos para a posterior divulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. É neste momento que a expressão “Direitos Humanos” adquire a conotação de um conceito particular, referindo-se a um momento histórico, a projeções futuras e, sobretudo a um documento singular. É este o sentido adotado ao longo deste trabalho.

Ao se constituir como uma representação da construção humana por sua dignidade, a Declaração não fica restrita ao contexto pós-Segunda Guerra Mundial, quando foi escrita. Neste caso, a busca pela universalidade demonstra a pretensão atemporal pela solidificação de uma ideia única de ser humano, que não se detenha às diferenças sociais, étnicas, sexuais ou religiosas (PIOVESAN, 2005).

Em seus trinta artigos, a Declaração retoma pontos importantes de documentos semelhantes aprovados pelo mundo ao longo da História, considera de forma significativa a visão dos soviéticos sobre a economia e a sociedade e ainda reforça a impossibilidade de ocorrerem novamente conflitos e tamanha violência como os da Segunda Guerra Mundial. (PIOVESAN, 2005).

Em seu preâmbulo, é afirmado que a Assembleia Geral

[...] proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como um ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivas tanto entre as populações dos próprios Estados-membros como entre os povos dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Trindade (2002), classifica os artigos que sucedem o preâmbulo da seguinte forma: os primeiros vinte e um renovam os direitos civis e políticos de acordo com o contexto do momento. Os próximos sete referem-se às questões sociais e culturais de forma ampla. O artigo 29 responsabiliza os indivíduos em sua comunidade, criando condições para que tais direitos sejam praticados e, finalmente, o artigo 30 afirma que não pode haver nenhum tipo de interpretação que distorça tais direitos para que sejam utilizados em oposição aos seus verdadeiros ideais.

Até então, nenhum documento havia sido redigido com validade internacional. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos demonstrou sua abrangência e importância, alicerçando a noção contemporânea de tais direitos, sustentados a partir da ideia de dignidade. Juridicamente, os Direitos Humanos configuram-se como uma unidade universal, indivisível, interdependente e inter-relacionada (TRINDADE, 2002).

Nos anos seguintes à Declaração, iniciam-se ao redor do mundo movimentações para torná-la prática, o que envolve desde mobilizações sociais até a elaboração de tratados e compromissos por parte das nações. O grande número de países que aderiu à Declaração Universal dos Direitos Humanos simboliza um consenso internacional a respeito da importância do tema (PIOVESAN, 2005).

Porém, o caráter universal da Declaração não gerou anuência de todas as nações envolvidas imediatamente, muito menos sem discussões e discordâncias. Afinal, o documento foi escrito em um contexto de bipolarização mundial, onde os interesses socialistas e liberais buscaram ser conciliados. Sendo assim, nos anos que seguiram, outros pactos foram firmados e instituições fundadas para garantir que os Direitos Humanos se tornassem realidade (TRINDADE, 2002).

No decorrer da segunda metade do século XX, a maioria dos países aderiu em suas constituições os princípios propagados pelos Direitos Humanos. Contudo, não seremos ingênuos em entender que esta foi a resolução de todas as questões que envolvem o desrespeito aos seres humanos. Haja vista as guerras da Coreia (1950-53) e do Vietnã (1955-75), as ditaduras civis-militares

na América Latina e a situação de extrema pobreza que vivem milhões de pessoas, entre tantos outros problemas ao redor do mundo ainda hoje.

Ainda assim, cabe valorizar tal Declaração do ponto de vista do debate e compreendendo também que cada um de nós pode ser responsável pela aplicação dos Direitos Humanos em nosso cotidiano. Neste sentido, Eleanor Roosevelt, presidente da Comissão de Direitos Humanos em seus primeiros anos, refletiu:

Onde, afinal de contas, começam os Direitos Humanos? Em pequenos lugares, próximos de casa - tão próximos e tão pequenos que eles não podem ser vistos em quaisquer mapas do mundo. E mesmo assim, eles são o mundo da pessoa individual; a vizinhança em que ele vive; a escola ou universidade que ele frequenta; a fábrica, fazenda ou escritório onde ele trabalha. Tais são os lugares onde cada homem, mulher e criança procura igual justiça, igual oportunidade, igual dignidade sem discriminações. A não ser que estes direitos possuam sentido lá, eles possuem pouco sentido em qualquer lugar. Sem a ação preocupada de cidadãos afim de mantê-los próximos de casa, não haverá progresso no mundo maior. (ROMANY, 1994, p. 9).

É este o sentido de Direitos Humanos defendido nesta pesquisa: devemos sim cobrar que eles sejam parte de nossas Constituições e, caso já estejam, que sejam efetivados. Porém, se esperarmos que eles sejam impostos sem que partem também das nossas ações cotidianas, tais direitos não terão nenhum significado.

2.2 A Educação em Direitos Humanos

Ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos considere tais direitos intrínsecos à condição humana, ela também reconhece que indivíduos, entidades e governos devem se esforçar para que eles sejam devidamente praticados, já que tal Declaração não tem a força das leis por si só.

Maia (2007) destaca que, nesta lógica, a ONU e instituições parceiras produziram outros documentos buscando reforçar e complementar a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao longo das décadas que seguiram. A proposta sempre foi tocar os países para que tais ideias fossem absorvidas em suas constituições. Entre elas, destacamos: Pacto internacional de direitos

econômicos, sociais e culturais (1966); Pacto internacional de direitos civis e políticos (1966); Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1968); Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979); Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos e degradantes (1984) e Convenção sobre os direitos da criança (1989).

O continente americano conta com o Sistema Interamericano, considerado uma representação regional da ONU, vista como internacional. Este Sistema também gera importantes documentos a partir da realidade dos países que abrange. Entre eles, a Declaração americana de direitos e deveres do homem (1948); a Convenção interamericana de concessão de direitos políticos à mulher (1948); a Convenção interamericana para prevenir e punir a tortura (1985); o Protocolo à convenção americana sobre Direitos Humanos referente à abolição da pena de morte e a Convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher (1994). (MAIA, 2007).

Estes direitos acabam por ser encarados como patrimônio da humanidade, já que foram concebidos com o objetivo de abranger todos os seres humanos. Desta forma, passam a fazer parte de uma Cultura em Direitos Humanos, ou seja, inicia-se um empenho para que eles ganhem a prática. Se a educação é parte da cultura e é uma das principais formas que as sociedades têm de transmitir conhecimento aos seus indivíduos, logo a Educação em Direitos Humanos é compreendida como forma de disseminação e aplicação dos Direitos Humanos nas diversas sociedades. (SILVEIRA, 2007).

Neste sentido, a educação é evocada como caminho para que os Direitos Humanos sejam ensinados, mas sobretudo aplicados na rotina da escola que deve envolver o respeito aos conteúdos propostos pela Declaração em todas as relações que se estabelecem nela, tanto entre alunos quanto entre professores e outros funcionários.

Neste universo, compreendemos também que a escola é reprodutora das relações sociais, inclusive as negativas como as que abrangem a violência. Por isso, acreditamos que a prática dos Direitos Humanos na escola deve ser sistematizada por meio de planejamento e aplicação de projetos específicos para que não nos prendamos à ideia equivocada de que tais ações são óbvias.

Com este propósito, a ONU realizou em 1993 o Congresso de Viena que estabeleceu a Década Internacional da Educação em Direitos Humanos, provocando os países membros a estabelecerem políticas educacionais que promovessem a conscientização sobre os Direitos Humanos e o enfrentamento de suas violações.

Estas ações não devem compreender apenas a educação formal, mas sim se estender às várias formas de educação. Sendo assim, uma Educação em Direitos Humanos presta-se a orientar a população em geral sobre seus direitos e compromissos. Também devem ser relevantes àqueles profissionais que podem fazer com que estes direitos sejam melhor aplicados como educadores, policiais, agentes penitenciários, juízes e parlamentares. (MAIA, 2007).

No Congresso de Viena, a Educação em Direitos Humanos é descrita pela ONU como

[...] treinamento, disseminação e esforços de informação objetivando a construção de uma cultura universal de direitos humanos a partir da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionados ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção da compreensão, L, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; à ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1993, p. 51).

A Educação em Direitos Humanos passa a ser vista como um processo capaz de orientar os indivíduos para uma consciência cidadã, participação política e promoção dos diversos direitos. Esta compreensão e as consequentes ações devem estar presentes na escola de forma transdisciplinar, desde as fases iniciais da educação.

Segundo Freire (2001),

[...] a educação para os Direitos Humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da 'briga', da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (FREIRE, 2001, p. 99).

Ainda que enxergamos a teoria como muito positiva, Carvalho (2007) acredita que em nossa sociedade, os Direitos Humanos ganharam uma visão pejorativa, encarados apenas como protetores de criminosos. Esta ideia acarreta uma série de equívocos, inclusive na educação escolar. Uma sociedade que não prestigia os Direitos Humanos, não compreende sua importância enquanto potencializadores da democracia. Sendo assim, uma educação dita democrática fica restrita a aspectos teóricos, mas não tem o poder de fiscalização ou transformação política e social.

A Educação em Direitos Humanos deve, portanto, buscar alterar não só os conteúdos programáticos, mas também a postura do aluno, a formação dos professores e até a estrutura escolar. Cada unidade precisa ter autonomia para compreender e discutir a forma como os temas serão conduzidos, buscando atender as demandas da escola e da comunidade de forma ética (CARVALHO, 2007).

Percebemos assim, que o currículo faz-se muito importante, porém, a comunidade escolar precisa ser levada a reflexões e ações para que os Direitos Humanos estejam presentes na escola e na vida destes indivíduos de forma mais efetiva.

Ainda para Carvalho (2007), a teoria contribui para o compromisso com valores democráticos na sociedade, mas é na prática que estas ideias se difundem, criando formas particulares de enfrentamento de problemas comuns a todos.

Neste caminho, Orlandi (2007) afirma que

[...] não se ensinam os Direitos [Humanos], diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho etc etc etc. Pois este é o cotidiano de uma formação social burguesa. Como viver nela e, ao mesmo tempo, ter condições de não identificar-se com a segregação que ela cria? Penso que a educação é capaz de produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução, mas transformação, resistência, ruptura. (ORLANDI, 2007, p. 307).

Arantes (2007) defende que uma das principais formas que a escola tem para colocar a democracia em prática e, conseqüentemente, os Direitos Humanos, é a maneira como lida com seus conflitos cotidianos. Nestes momentos, a noção de justiça, equidade e argumentação vêm à tona.

Schinitman (1999) lembra que na maioria das vezes estes conflitos são resolvidos de forma autoritária e punitiva, sem dar voz aos envolvidos, o que faz com que se sintam excluídos de um processo em que são agentes diretos, trazendo a noção de que um lado venceu o outro, reforçando a noção de competitividade.

Ao contrário, no presente espera-se que estas questões sejam resolvidas de forma mais aberta, com diálogos transformadores e acordos construídos coletivamente. Na maioria das vezes, tais conflitos fazem emergir questões éticas que estão em nossa rotina, o que faz com que os alunos possam visualizar tais caminhos, desde que a escola também saiba conduzir a situação seguindo estes princípios. A grande dificuldade está em equilibrar aspectos cognitivos e afetivos, típicos das relações humanas. (SCHINITMAN, 1999).

Moreno et al. (1999) afirmam que os conteúdos curriculares são trabalhados sob a perspectiva de realizar uma prova, passar de ano e no vestibular, mas não buscam ensinar os alunos a lidar com os próprios problemas. Para ela, os crimes que acometem nossa sociedade são reflexos da incapacidade de lidar com conflitos e não da falta de conhecimento de conteúdos científicos.

Uma proposta levantada por Johnson e Johnson (1999) visa tratar os conflitos de forma construtiva e não destrutiva, ou seja, ao invés de apenas querer acabar com tais questões para se livrar do problema, o conflito precisa ser resolvido e compreendido como parte importante da construção de uma nova postura. Estes momentos, portanto, podem ser a alavanca para a construção de espaços reflexivos e democráticos. Tal ideia não fica restrita à escola, mas deve abranger a sociedade em geral.

Segundo Arantes (2007), uma possibilidade de praticar a democracia na escola são as assembleias. Para esta autora, este tipo de reunião incentiva a colocação de novas propostas, a elaboração e reelaboração das regras e ainda abre caminhos para o diálogo, já que os alunos e professores envolvidos precisam aprender a ouvir para serem ouvidos. As assembleias, portanto,

colaboram para a construção de um posicionamento ético esperado em toda o convívio em sociedade.

Para Araújo (2004),

[...] o trabalho com assembleias escolares [...] permite, em sua prática, partindo do conhecimento psicológico de si mesmo e das outras pessoas sobre o que é preciso para resolver os conflitos, que se chegue ao conhecimento dos valores e princípios éticos que devem fundamentar o coletivo da classe. Ao mesmo tempo, evidentemente, permite a construção psicológica, social, cultural e moral do próprio sujeito, em um movimento dialético em que o coletivo transforma e constitui cada um de nós que, por nossa vez, transformamos e ajudamos na constituição dos espaços e relações coletivas. (ARAÚJO, 2004, p. 21).

Diversos modelos de resolução de conflitos partem de ideias subjetivas como as noções de certo e errado, reforçando a ideia de vencedor e perdedor. As assembleias, de outro modo, não contam com um indivíduo na posição de juiz, obrigando a um consenso. Elas propõem o debate e a exposição de ideias trazendo a reflexão sob várias perspectivas, respeitando suas distinções. Nem sempre, elas levam a um acordo, mas sim a um melhor convívio em espaços coletivos a partir do entendimento das demandas de todos os envolvidos. (ARANTES, 2007).

Outra dinâmica possível, segundo Brabo (2004), é a formação de grêmios estudantis nas escolas. Embasados na lei, esta composição representa o incentivo da cultura democrática no ambiente escolar, iniciando pelas eleições de um grupo e continuando com a representatividade de todos os alunos nas discussões presentes na escola. Para a autora, as agremiações podem ir além dos debates estritamente escolares como as regras, mas devem discutir temas já existentes na escola e muitas vezes deixados em segundo plano como as questões de gênero, o racismo e a violência contra a mulher. O desenvolvimento pode ocorrer por meio de debates, oficinas e a presença de outros profissionais que discurssem sobre tais assuntos.

Candau (2007) afirma que vivemos em tempos de necessidade da afirmação dos Direitos Humanos e este é o grande desafio da atualidade. O contexto social, político e econômico privilegia alguns países e alguns cidadãos em detrimento de uma grande parte que tem privado seu “direito por direitos”.

Estes grupos tão diversos, como mulheres, homossexuais, negros, deficientes e estrangeiros têm vivenciado uma intensificação da exclusão enquanto outros se beneficiam, enriquecem e reforçam seu poder.

Para esta autora, a exigência do momento é articular igualdade e diferença. Assim, cita a frase do sociólogo português Santos (1997) que diz que “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Ainda em Candau (2007) são definidas três dimensões que precisam ser reforçadas para a melhor aplicação dos Direitos Humanos:

A primeira diz respeito à formação dos sujeitos, já que a maioria dos cidadãos não tem consciência de seus direitos e da importância de seus papéis na sociedade, ainda acreditando que direitos são favores, regalias ou fruto de bondade de um patrão, por exemplo.

A segunda dimensão refere-se ao empoderamento dos grupos historicamente marginalizados. Esta ação não relaciona-se apenas a estes indivíduos especificamente, mas a toda a sociedade que deve se mobilizar para que o protagonismo seja possível entre todos os seus membros, impulsionando a representatividade.

Por fim, o último elemento é a educação para o “nunca mais”, resgatando a História e combatendo a cultura do silêncio e da impunidade, ainda tão presente em nosso cotidiano. Assim é possível valorizar e reconstruir a identidade de culturas e povos omitidos em discursos e práticas hegemônicas.

Assim, seguindo a ideia de Magendzo (1994), concebemos os Direitos Humanos como uma ambição presente em diversos setores sociais, inclusive na educação. São marcos de extrema importância para a construção de uma sociedade mais justa e podem nos levar a um futuro muito melhor que nosso passado.

2.3 A Educação em Direitos Humanos no Brasil

Desenvolvendo um contexto histórico bastante pertinente sobre os Direitos Humanos no Brasil, Sader (2007) destaca quatro grandes períodos e

seus respectivos pensamentos hegemônicos sobre a Declaração elaborada pela ONU em 1948.

Para este autor, não houve espaço para os Direitos Humanos nas discussões políticas brasileiras até o golpe de 1964 que estabeleceu uma ditadura civil-militar no país. A noção de direito era encarada sob a perspectiva jurídica, basicamente. Ainda assim, as décadas de 1940 e 1950 destacaram-se na consolidação de direitos trabalhistas como a carteira de trabalho, a assistência social e a aposentadoria, conquistas da Era Vargas (1930-45) e reflexos de um populismo que fez com que os cidadãos passassem a se enxergar, aos poucos, como sujeitos de direitos.

O segundo momento veio em 1964 com o corte violento deste processo. O novo governo rompeu alianças com trabalhadores e passou a incentivar o consumo em larga escala, privilegiando a entrada de capital estrangeiro no Brasil, aumentando a inflação e a desigualdade social. A perseguição a movimentos sociais, a repressão a sindicatos e a censura à imprensa caminhavam juntas com a restrição aos diversos tipos de direitos. (SADER, 2007).

Ainda durante a ditadura, em fins da década de 1970 e início da de 1980, constituiu-se um terceiro período onde este regime ainda existia, porém, perdia sua força, dando lugar a um processo lento de redemocratização. Os militares já não sustentavam seu principal pilar, o “milagre econômico”, que na verdade desencadeou enorme inflação. As greves no ABC paulista, o fortalecimento de uma oposição ainda manipulada pelo governo, representada pela fundação do PMDB e as eleições diretas para governador em 1982 revelam fortemente este período de transição. Neste contexto, contraditoriamente, promulgava-se uma Constituição repleta de direitos em 1988, mas defendia-se a intensificação do neoliberalismo. (SADER, 2007).

É quando Sader (2007) acredita que tem início o quarto e último ciclo: a hegemonia neoliberal que perdura até a atualidade. Para o autor, este modelo econômico privilegia o mercado, retira o Estado das políticas sociais e precariza as relações de trabalho. A noção de direitos é substituída pela de oportunidades, aguçando a competição entre os indivíduos.

É, então, na década de 1990 que têm início dois movimentos opostos no Brasil: o neoliberalismo ganha mais força, defendendo a mínima intervenção do

Estado na economia e nos serviços públicos, gerando diminuição nos investimentos em educação e fazendo crescer o número de escolas privadas. Em contrapartida, diversos documentos, inclusive a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reforçam a necessidade do Estado garantir a educação aos seus cidadãos na infância e adolescência. Tal antagonismo explica, ainda que não completamente, o aumento do número de vagas, porém, acompanhado da queda na qualidade da educação pública a partir da referida década. (VIEIRA, 2005).

Neste momento de redemocratização, a educação ganha um status de Direito Humano, ou seja, independentemente de haver uma Educação em Direitos Humanos, a educação é um Direito Humano, sendo vista como a chave que abre as portas para a garantia de direitos civis, políticos e sociais. (SACAVINO, 2007).

Para esta autora,

Apesar de toda [esta] legislação nacional e internacional, que afirma e protege o direito à educação, no Brasil o número de pessoas sem acesso à escola e a um ensino de qualidade ainda é significativo. Não é possível construir um país socialmente justo se não for realizando, na prática, a afirmação da Conferência Mundial da ONU sobre Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, que afirma que a democracia, o desenvolvimento e o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente, quando grandes contingentes de crianças, adolescentes e adultos estão, ainda, excluídos do direito à educação. (SACAVINO, 2007, p. 461).

Entendemos, portanto, que a História recente da educação no Brasil foi e ainda é construída com base em importantes documentos e práticas que visam concretizar a democracia e os Direitos Humanos, mas que também tem presente uma forte influência da economia e política neoliberal que com suas características consolidam tal contradição.

Reforçamos também que a educação não está restrita à escola, ainda que este seja nosso enfoque, e, por isso, faz-se necessária a afirmação destes direitos em diversos âmbitos. O quadro abaixo foi reproduzido com o intuito de enfatizar como ocorreu a absorção dos Direitos Humanos ao longo dos anos pela legislação brasileira.

Quadro 1 – Absorção de direitos pela legislação brasileira

TRATADO	Incorporação ao direito brasileiro	Órgão de monitoramento	Mecanismo de monitoramento
Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos	Decreto 592, de 07/07/1992	Comitê de Direitos Humanos - HRC.	Relatórios periódicos e petições individuais para quem assinou o Protocolo Opcional. O Brasil não assinou o protocolo.
Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.	Decreto 592, de 07/07/1992.	Comitê de Direitos Econômicos Sociais e Culturais - CESCR.	Relatórios periódicos.
Convenção Internacional para Eliminação de Discriminação Racial.	Decreto 65.810, de 09/12/1969.	Comitê para Eliminação da Discriminação Racial - CERD.	Relatórios periódicos e petições individuais para quem assinou o Protocolo Opcional. O Brasil não assinou o protocolo.
Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher.	Decreto 89.460, de 20/03/1984.	Comitê para Eliminação da Discriminação Contra a Mulher - CEDAW.	Relatórios periódicos.
Convenção sobre os Direitos da Criança.	Decreto 99.710, de 21/11/1990.	Comitê sobre os Direitos da Criança – CRC.	Relatórios periódicos.
Convenção Contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Desumanos e Cruéis.	Decreto 98.386, de 09/11/1989.	Comitê Contra a Tortura – CAT.	Relatórios periódicos e petições individuais para quem assinou o Protocolo Opcional. O Brasil não assinou o protocolo.

Fonte: (MAIA, 2007, p. 88)

Apesar da formação do Comitê para Eliminação da Discriminação Racial datar de 1969, enfatizamos que todos os outros acordos são das décadas de 1980 e 1990, o que reforça que o Brasil só passou a pensar de fato na efetivação dos Direitos Humanos com a aproximação do fim da ditadura civil-militar e em seus anos seguintes. É só a partir do contexto da redemocratização que o Brasil

finalmente incorporava a ideia de que uma cultura e uma educação em direitos humanos têm o poder de oportunizar o respeito às diversidades.

A primeira ação efetiva neste sentido foi a formação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos em 1995. Liderada principalmente por educadores da cidade de São Paulo. O intuito desses profissionais era fortalecer as discussões e as práticas sobre cidadania, democracia e Direitos Humanos. Para isso, defendiam quatro dimensões: educação como ato permanente e global; mudança sociopolítica para a criação de uma cultura em Direitos Humanos; formação das emoções para a melhor compreensão do outro; e ato educativo como capaz de unir educadores e educandos. (BENEVIDES, 2009).

No plano internacional, a questão ganha ênfase com a Conferência Mundial em Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993. Na ocasião, a ONU estabeleceu o período de 1995 a 2004 como a década prioritária para a Educação em Direitos Humanos, fato que reforça a pressão sofrida para que a questão fosse tratada por todos os países. Neste período, o Brasil era governado por Fernando Henrique Cardoso (PSDB) que, contraditoriamente, abraça a causa da concessão de direitos, mas estabelece uma política neoliberal que os retira.

Neste contexto, o presidente pede ao ministro da Justiça que elabore um Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), aprovado em 1996 após grande consulta à sociedade em seminários realizados por todo o país. O Brasil foi um dos primeiros países do mundo a redigir um documento deste tipo e a comprometer-se com as propostas, ainda que depois não tenha demonstrado grandes esforços para praticá-las. (VIEIRA, 2005).

No PNDH de 1996, há um prefácio escrito pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e uma introdução que busca contextualizar, demonstrar a importância da questão e ainda reforçar sua contemporaneidade. Em seguida, são colocadas as propostas, divididas em curto, médio e longo prazo. Ao todo são 228 pontos que incluem as mais diversas situações, muitas delas bastante ambiciosas, como destacamos:

2. Criar um Cadastro Federal de Inadimplentes Sociais, que relacione os estados e municípios que não cumpram obrigações mínimas de proteção e promoção dos direitos humanos, com

vistas a evitar o repasse de recursos, subsídios ou favorecimento a esses inadimplentes. [...]

5. Apoiar programas para prevenir a violência contra grupos em situação mais vulnerável, caso de crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes, trabalhadores sem-terra e homossexuais. [...]

11. Incluir nos cursos das academias de polícia matéria específica sobre direitos humanos. [...]

39. Apoiar a criação nos Estados de programas de proteção de vítimas e testemunhas de crimes, expostas a grave e atual perigo em virtude de colaboração ou declarações prestadas em investigação ou processo penal. [...]

57. Promover o mapeamento dos programas radiofônicos e televisivos que estimulem a apologia do crime, da violência, da tortura, das discriminações, do racismo, da ação de grupos de extermínio, de grupos paramilitares e da pena de morte, com vistas a identificar responsáveis e adotar as medidas legais pertinentes. [...]

67. Levar à discussão, em âmbito nacional, sobre a necessidade de se repensar as formas de punição ao cidadão infrator, incentivando o Poder Judiciário a utilizar as penas alternativas contidas nas leis vigentes com vistas a minimizar a crise do sistema penitenciário. [...]

115. Apoiar o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher na formulação e implementação de políticas públicas para a defesa dos direitos da mulher. [...]

138. Criar banco de dados sobre a situação dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais da população negra na sociedade brasileira que oriente políticas afirmativas visando a promoção dessa comunidade. [...]

163. Apoiar junto às comunidades indígenas o desenvolvimento de projetos autossustentáveis do ponto de vista econômico, ambiental e cultural. [...]

195. Incentivar campanhas de esclarecimento da opinião pública sobre os candidatos a cargos públicos e lideranças da sociedade civil comprometidos com a proteção e promoção dos direitos humanos. (BRASIL, 1996).

Ressaltamos também que 1996 é o ano da aprovação da mais recente Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9.394/96), porém, os dois documentos não se complementam, já que a LDB, mesmo aprovada meses depois, não inclui a questão da Educação em Direitos Humanos, revelando mais uma contradição de nosso Estado. Atualmente, diversas destas propostas de inclusão do tema na LDB circulam pela Câmara e Senado, mas ainda nenhuma foi aprovada.

Em 2002, ainda sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil divulga o Plano Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), reforçando os êxitos a partir do primeiro documento, mas também complementando-o. Entre as conquistas destacadas com o PNDH de 1996 está o fato de o Brasil ser um dos

primeiros países a adotar as recomendações do Congresso de Viena (1993), o que tornou a questão dos Direitos Humanos como parte das políticas públicas.

A versão muito mais ampla que a primeira, estabelece 518 compromissos assumidos então pelo Brasil, divididos pelos seguintes temas: propostas gerais; garantia do direito à vida; garantia do direito à justiça; garantia do direito à liberdade; garantia do direito à igualdade; garantia do direito à educação; garantia do direito à saúde, à previdência e à assistência social; garantia do direito ao trabalho; garantia do direito à moradia; garantia do direito a um meio ambiente saudável; garantia do direito à alimentação; garantia do direito à cultura e ao lazer; educação, conscientização e mobilização; inserção nos sistemas internacionais de proteção; e, por fim, implementação e monitoramento. (BRASIL, 2002).

Como exposto, neste momento os 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU foram desdobrados em 518 propostas no Brasil. Entendemos que, ainda que todas tenham sua importância, a grande quantidade pode atrapalhar o efetivo cumprimento do projeto.

Nesse ínterim, em 2006, já no segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva (PT) foi publicado o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Além das linhas gerais de ação no início, o documento é dividido em cinco pontos: (I) Educação Básica; (II) Educação Superior; (III) Educação não-formal; (IV) Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e (V) Educação e mídia. Em todos os casos, há uma subdivisão que contempla as concepções e princípios e as ações programáticas. (BRASIL, 2006).

Segundo Carbonari (2007), o PNEDH tem grande importância para que uma educação em Direitos Humanos seja efetivada em nosso país. O autor destaca que alguns conceitos são essenciais para compreendermos o papel abrangente do documento, como “processo sistemático e multidimensional”, onde fica claro que os vários agentes envolvidos na educação devem ser mobilizados e que a proposta não pode ficar restrita a um só momento ou disciplina.

Assim, o PNEDH assume a ideia de “processo” por entender que os sujeitos de direitos ainda estão se constituindo como tal. Além disso, parte do propósito de que é o ser humano que consolida seus direitos, por ser aquele que entende quais são suas demandas. Assim, a presença dos Direitos Humanos na

educação de maneira tão intensa, pode reforçar que eles devem ser construídos e usufruídos pelos próprios humanos.

Finalizando este ciclo mais atual, em 2010 foi divulgado o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), representando mais uma continuidade do que uma ruptura com os dois anteriores. Assim como os outros dois programas, este teve ampla consulta popular durante sua concepção. O PNDH 3 reforça a noção de que os Direitos Humanos são amplos e não devem se restringir aos direitos civis e sociais.

O documento de 228 páginas traz seus pontos divididos em seis Eixos Orientadores. São eles: (I) Interação democrática entre Estado e sociedade civil; (II) Desenvolvimento e Direitos Humanos; (III) Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; (IV) Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; (V) Educação e Cultura em Direitos Humanos; (VI) Direito à memória e à verdade. (BRASIL, 2010).

Em seu quinto eixo, é reforçada a importância do PNDH de 2007 e afirma-se que estes dois documentos passam a dialogar não apenas pela garantia do acesso à educação de qualidade, mas também por uma educação pautada nos Direitos Humanos, que reforce a atuação cidadã e o respeito à diversidade. (BRASIL, 2010).

Uma das grandes inovações trazidas pelo terceiro programa, pautada no sexto eixo orientador, foi a criação da Comissão da Verdade, buscando compreender, investigar e punir os envolvidos em crimes políticos como os de repressão, tortura e mortes, durante o período da ditadura civil-militar. Segundo Adorno (2012), o tema gerou divisão entre membros do governo, já que alguns defendiam que o assunto deveria ser considerado encerrado.

Segundo o documento,

[...] a investigação do passado é fundamental para a construção da cidadania. Estudar o passado, resgatar sua verdade e trazer à tona seus acontecimentos, caracterizam forma de transmissão de experiência histórica que é essencial para a constituição da memória individual e coletiva.

O Brasil ainda processa com dificuldades o resgate da memória e da verdade sobre o que ocorreu com as vítimas atingidas pela repressão política durante o regime de 1964. A impossibilidade de acesso a todas as informações oficiais impede que familiares de mortos e desaparecidos possam conhecer os fatos relacionados aos crimes praticados e não permite à sociedade

elaborar seus próprios conceitos sobre aquele período. (BRASIL, 2010, p. 170).

Entendemos aqui que o Brasil segue em direção à consolidação dos Direitos Humanos, seja na educação ou nos mais diversos âmbitos sociais. Os documentos oficiais produzidos até o momento demonstram preocupações dos governos em colocar tais direitos em prática. Por outro lado, efetivá-los vai além da formalização em leis, mas sim faz parte de um complexo processo de mudanças de mentalidades e atitudes que ainda são baseadas em violências, discriminações e desigualdades, inclusive advindas do Estado. É neste sentido que consideramos a educação parte essencial deste caminho.

2.4 O Ensino Médio no Brasil e a contemplação dos Direitos Humanos no currículo

Os debates sobre o Ensino Médio ainda hoje são tão complexos quanto uma tentativa objetiva de situar a identidade desta modalidade de ensino. As pesquisas quantitativas demonstram a decadência no número de matrículas, a escassez de professores em determinadas disciplinas, agravada em algumas regiões do país, e a queda no desempenho dos estudantes são algumas das principais preocupações geradas.

Para Ciavatta e Ramos (2011), a educação brasileira, sobretudo o Ensino Médio, é pautada no Positivismo do século XIX que privilegia o conhecimento experimental, imediato, deixando em segundo plano as teorias, os debates e a percepção da importância das relações culturais e de produção, por exemplo.

Além disso, as autoras destacam que o Ensino Médio também foi construído com bases em uma mentalidade de educação colonial que reforça as desigualdades sociais, proporcionando conhecimentos selecionados à elite e conhecimentos práticos às classes mais baixas, educadas para o trabalho.

Este processo é formalizado no auge do Estado Novo (1937-45) quando Vargas aprova a criação do SENAI e do SESI, distinguindo o ensino propedêutico do técnico, destinado ao proletariado e seus filhos no contexto de intensificação da industrialização do país e da grande geração de empregos. A fundação do Sistema S, de iniciativa privada com repasse de 1% da folha de

pagamento das instituições que o compõem, também representa a interferência do empresariado industrial na formação da mão de obra do Brasil.

Assim, o Ensino Médio, denominado em outros momentos de Ensino Secundário e de Colegial, consolidava-se como uma fase preparatória para o mundo do trabalho, enquanto as elites tinham a oportunidade do ingresso no Ensino Superior.

Porém, com as crises econômicas geradas pela ditadura civil-militar e a abertura ao neoliberalismo, os anos 1980 e início dos anos 1990 foram marcados pelo grande índice de desemprego e a educação já não garantia mais a estabilização dos projetos de vida atrelados ao trabalho.

Neste contexto é aprovada em 1996 a atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) que dá nova identidade ao Ensino Médio: a responsabilidade passa a ser a formação para a vida de maneira geral. O discurso esconde a realidade da preparação de cidadãos submissos às transformações e incertezas da contemporaneidade. (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Ainda que de forma controversa, esta LDB também é conhecida por dar uma atenção diferenciada ao Ensino Médio, já compreendendo sua complexa especificidade. É a primeira vez que esta etapa do ensino é incluída na Educação Básica e, por isso, torna-se obrigação do Estado oferecê-lo em todo o país, demonstrando a importância que os governos pretendiam dar a ela a partir de então.

Para Krawczik (2011), a maior abertura de vagas atreladas às exigências do trabalho e as tentativas de democratização do Ensino Médio o tornam uma etapa ainda mais desafiadora e com maiores dificuldades em consolidar sua identidade. Segundo ela, o Ensino Médio é a fase mais atingida frente às transformações sociais em um mundo onde vemos intensificadas questões como a violência, o acesso às drogas, o desemprego, o individualismo e o consumismo.

A mesma autora destaca uma pesquisa feita por ela onde concluiu que os três anos do Ensino Médio geram sensações distintas nos jovens: no primeiro ano há um sentimento de orgulho por ter superado uma fase da escolarização e estar iniciando uma nova; no segundo, ocorre uma frustração com as dificuldades enfrentadas e a socialização que a escola proporciona passa a ocupar lugar de destaque; já no terceiro ano, os alunos são tomados pelas

angústias e incertezas do futuro, pois têm consciência de que tanto a vida universitária quanto o mundo do trabalho não estão acessíveis a todos.

Neste sentido, também ganha destaque negativo o comportamento dos professores. A pesquisa mostra que o ambiente escolar e os profissionais são acolhedores, porém, comportam-se como se a vida dos alunos fosse apenas a escola, não se preocupando com o que fazem e os problemas que enfrentam além dos muros da instituição. Esta postura faz com que muitas vezes o ensino torne-se distante da realidade dos jovens e o docente, mesmo que não perceba, reforça uma posição de superioridade.

A partir das reflexões das autoras citadas, percebemos que a escola ainda está baseada em um modelo parecido com o do início do século XX, senão mais antigo. A questão é que naquele momento a concepção de adolescência e de juventude eram muito diferentes, praticamente inexistentes. Por isso, um dos grandes desafios educacionais atualmente está na abrangência desta faixa etária não apenas como continuidade do Ensino Fundamental, mas com reflexões e transformações em seus conteúdos que deem a devida importância à fase pela qual estão passando os estudantes e seus projetos de vida.

É nesta perspectiva que entendemos que o currículo e os temas debatidos podem auxiliar a educação escolar a fazer mais sentido aos estudantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) buscam auxiliar neste processo, determinando os conteúdos curriculares de forma sistematizada e oficial. Porém, duas décadas após sua publicação, percebemos que sua reformulação se faz necessária para que suas discussões continuem válidas e atuais, já que os novos documentos, em geral, não cumprem este papel.

Neste caminho, o chamado Novo Ensino Médio foi aprovado pelo Governo Federal em 2018, mas sua efetivação ainda é incerta e, principalmente, sua dinâmica é desconhecida da maioria dos alunos e professores que, inclusive protestam por não terem participado desta elaboração. O que se tem mais convicção, ainda que sem grande propriedade, é que os alunos poderão escolher itinerários, ou seja, a área do conhecimento pela qual têm maior afinidade.

A mudança tem gerado mais insegurança do que expectativas positivas na comunidade escolar. Mais uma vez, nos vemos diante de políticas públicas que se dizem preocupadas com a qualidade do ensino e o envolvimento dos

jovens na educação, mas impõem uma situação que não condiz com a realidade das escolas, principalmente as públicas, do país.

Em relação aos conteúdos estabelecidos pelos PCNs do Ensino Médio, a questão dos Direitos Humanos perpassa esta fase escolar de diversas maneiras, com maior destaque às Ciências Humanas. Ainda que o termo “Direitos Humanos” apareça poucas vezes, percebe-se sua grande presença na preocupação com a garantia de cidadania, igualdade, respeito e direitos de forma mais ampla. Neste cenário, o documento reforça a importância da interdisciplinaridade e contextualização.

Nas diretrizes para a aplicação das propostas, até então ditas novas, para o Ensino Médio, o Governo Federal declara, sobre a política de igualdade:

A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes Estados Nacionais. Seu ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil.

Mas a igualdade formal não basta a uma sociedade na qual a emissão e recepção da informação em tempo real estão ampliando, de modo antes inimaginável o acesso às pessoas e aos lugares, permitindo comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de convivência, oportunidades de trabalho e de lazer.

Para essa sociedade, a política da igualdade vai se expressar também na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e no combate a todas as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. (BRASIL, 2002, p. 64).

Ainda que o desenvolvimento das práticas em Direitos Humanos deva ocorrer em todas as áreas e todas as esferas da educação escolar, entendemos as Ciências Humanas como o espaço mais propício para o trabalho com a teoria dos Direitos Humanos. Por isso, destacamos os pontos trazidos pelos PCNs para que as habilidades e competências próprias da área sejam desenvolvidas:

- compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;
- compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais

como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;

- compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos;
- compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;
- entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;
- entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;
- entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe;
- aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, 2002, p. 96).

De forma mais específica, o documento também traz as competências e habilidades para cada uma das disciplinas. Destacamos a seguir aquelas que, ao nosso ver, melhor se encaixam com propostas diversas e até mesmo mais amplas para o trabalho com os Direitos Humanos, reforçando sua presença no Ensino Médio, estabelecidas formalmente no currículo elaborado pelo Ministério da Educação.

Em História:

- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.
- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.

- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. (BRASIL, 2002, p. 28)

Na Geografia:

- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais.
- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.
- Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade. (BRASIL, 2002, p. 35)

Em Sociologia, que segundo o MEC deve englobar também a Antropologia e a Ciência Política, constituindo as Ciências Sociais, de forma mais ampla:

- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.
- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as 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.
- 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. (BRASIL, 2008, p. 43).

E, por fim, em Filosofia:

- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (BRASIL, 2008, p. 64).

Percebemos, portanto, que o Ensino Médio percorreu e provavelmente ainda percorrerá caminhos com grandes obstáculos para a sua consolidação enquanto etapa da Educação Básica. É comum refletirmos sobre as mudanças que o passar dos tempos geram na educação, mas atualmente também estamos diante de mudanças ideológicas que nos colocam frente a interesses governamentais sendo vistos na educação de forma mais direta, como já vivemos em outros momentos obscuros da História do Brasil.

Continuamos na expectativa de que o trabalho com os Direitos Humanos ainda possa ser plenamente desenvolvido nas escolas, justamente por acreditarmos que por meio dele é que podemos construir uma sociedade mais justa e democrática, partindo de conteúdos curriculares e alcançando as práticas sociais.

3 HANNAH ARENDT COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE

Hannah Arendt (1906-1975) está entre os grandes nomes da Filosofia do século XX, sendo uma das poucas mentes que representaram tão bem o pensamento filosófico neste período. Como sua experiência de vida está associada aos seus escritos, julgamos ser oportuna, a princípio, uma breve biografia. Em seguida, apresentamos seus principais conceitos relacionados a esta pesquisa. Por tratar-se de obras clássicas, as ideias de autores que as estudaram também aparecem como importantes suportes deste capítulo.

Nascida na Alemanha, sentiu na pele os horrores estabelecidos pelo Holocausto, justamente por ser judia e militante contra o antissemitismo. Foi presa em 1933 e conseguiu fugir para Paris, atuando na ajuda de judeus expatriados enquanto também vivia como refugiada.

Já que na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a França e a Alemanha estavam em lados opostos, foi perseguida, detida e resolveu retirar-se do país em 1941. Mudou-se então para os Estados Unidos, conseguindo a cidadania norte-americana somente em 1951. Viveu, portanto, por dezoito anos como uma apátrida.

Foi neste mesmo ano que publicou “As origens do totalitarismo” que rapidamente a elevou a um dos nomes mais discutidos e estudados na Filosofia do século XX. Publicou ainda diversas obras e entre as mais relevantes também se encontra “A condição humana” (1958); nesta situam-se as definições de conceitos essenciais para a compreensão de seu pensamento como labor, trabalho, ação e espaço público.

Sua obra é ampla e está intimamente relacionada às suas vivências, por isso, concentra seus temas em torno do nazismo e das ferramentas ideológicas que tornaram possíveis o extermínio de milhões de judeus. Morreu em 1975, vítima de um ataque cardíaco, deixando inacabada a obra “A vida de espírito”. Quando questionada sobre sua obra e alguns debates que elas geraram, Arendt respondia que seu principal objetivo era compreender, o que para ela, é uma atividade interminável.

Para Lafer (1997), grande estudioso de Arendt no Brasil, a obra da autora e sua herança acadêmica ainda têm o poder de responder às tantas situações presentes em nossos tempos.

No que se refere à educação, Arendt não dedicou grandes obras diretamente ao tema, porém, escreveu um ensaio, denominado “A crise da educação” (1961), de onde incorporamos importantes ideias que se ligam à pesquisa aqui desenvolvida.

No texto, a educação é apresentada como algo que se insere entre o mundo, que é mais velho que as crianças e jovens, e o potencial de renovação que estes trazem dentro de si. Para a filósofa, os mais jovens são capazes de intervir e transformar o mundo por que são genuinamente livres.

A educação, seja ela escolar ou não, não pode apenas esperar que a criança reproduza o mundo em que nasceu e se conforme com ele. Pelo contrário, a educação deve proporcionar as bases para que os estudantes coloquem em prática sua potencialidade de transformação do mundo. Neste contexto, a educação ganha dois principais papéis: inserir os jovens no mundo e auxiliar na construção de sua singularidade.

A escola torna possível a transição da família para o mundo. Para Arendt, tanto os pais quanto os educadores devem assumir a responsabilidade do mundo ao incluírem estas crianças e jovens nele. Ao mesmo tempo, devem ter consciência de que este mundo está em perpétua transformação. Para a autora, a educação deve ser conservadora, no sentido de manter o que é novo e revolucionário em cada criança. (ARENDR, 1961).

Percebemos na pesquisa apresentada a importância das singularidades para os jovens. Em uma fase da vida em que buscam se identificar com grupos e serem reconhecidos, a possibilidade de opinarem e debaterem por eles mesmos, mostrou-se muito fecunda, como revelado adiante. Além disso, assim como Arendt, defendemos a escola como o espaço em que as potencialidades dos jovens possam ser desenvolvidas para que se constituam como o motor das futuras transformações positivas no mundo.

3.1 Labor, ação e sua manifestação no espaço público

No contexto desta pesquisa, os conceitos arendtianos de labor e ação relacionam-se diretamente com as propostas realizadas com os estudantes do Ensino Médio, justamente por buscarmos oportunizar um espaço público para que o labor cedesse lugar à ação por meio das dinâmicas aplicadas.

Entendemos que estas proporcionaram que eles demonstrassem o que construíram ao longo da vida como cidadãos sobre cada assunto através de seus discursos, mas também assumissem posicionamentos ao serem reunidos em grupos.

Neste cenário, consideramos a obra de Hannah Arendt, e mais especificamente os conceitos de labor e ação, esta que se manifesta no espaço público, como condutores das discussões entre os alunos e, ainda além, na compreensão de suas posturas e expressões durante as dinâmicas.

O labor equivale à sobrevivência e manutenção da vida humana; às tarefas mais cotidianas e repetitivas. Ele está ligado diretamente às necessidades vitais e, por isso, a condição humana do labor é a própria vida. Uma educação presa ao labor é aquela onde os alunos reproduzem, não questionam, fazem exclusivamente pela obrigação do cumprimento de determinadas atividades e são formados apenas para o mundo do trabalho.

Já a ação, é definida por Arendt como a prática essencialmente humana que não necessita de mediação material, mas se manifesta a partir da diversidade humana. Ela é intrínseca ao debate, à vida política e às transformações na vida. Só os homens agem e isso ocorre das mais variadas formas possíveis. A condição da ação é a pluralidade humana.

A educação que consegue privilegiar a ação permite a opinião, o diálogo, o debate; o aluno compreende a situação e formula ideias, expõe aos colegas e é exposto às outras convicções. O aluno é protagonista da situação e aprende junto aos demais, enaltecendo a pluralidade de perspectivas.

A vida humana é condicionada, já que tudo o que os homens entram em contato, passa a fazer parte de sua existência e, portanto, de sua condição humana. Todas as coisas mundanas são inerentes à existência humana, já que os homens não existem sem elas e elas também não teriam sentido se não estivessem ligadas aos homens. (ARENDR, 1958).

Ainda assim, a autora reconhece que nunca somos completamente condicionados, o que faz com que todos os princípios da existência humana não

expliquem de modo definitivo o que somos e como nos comportamos individualmente e em relação com os outros.

Arendt recorre ao termo *vita activa*, segundo ela, tão remoto quanto nossa atuação política, justamente por significar a vida pública e dedicada à política, ato essencialmente humano, como já dizia Aristóteles desde a Antiguidade. Com a passagem para a Idade Média e o fim das antigas cidades-Estados, *vita activa* passa a se referir a qualquer atividade humana, reduzindo a atuação política ao mesmo patamar da produção para a subsistência. Ou seja, a ação ganha um status muito parecido, ou até igual ao do labor, sendo menosprezada.

As atividades humanas em geral estão condicionadas à vida em conjunto, mas a ação é aquela que certamente não pode estar desligada da sociedade. Ainda que o labor tenha reflexos na coletividade, ele pode perfeitamente ser realizado de forma individual. Nenhum outro animal é capaz de realizar ação, pois ela é um atributo essencialmente humano.

Percebemos que usualmente na educação escolar há um esforço, ou ao menos um discurso, voltado para a ação. Por outro lado, a maneira como as produções ocorrem, ainda estão muito mais ligadas ao labor. Alunos enfileirados, individualizados, em silêncio, reproduzindo aquilo que lhes é colocado como realidade e exercendo atividades e avaliações isoladamente, representam o modelo oposto ao que a ação propõe.

É neste contexto que Arendt desenvolve o conceito de espaço público que dá ao cidadão um sentido de participação no ambiente em que vive e convive, sem ficar preso apenas à reprodução. São as interações no espaço público que nos permitem a comunicação que, por sua vez, forma nossas opiniões e julgamentos. É no espaço público que a ação ocorre.

Para Arendt, “ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes”. (1958, p. 67). A sociabilidade é conduzida pela pluralidade humana e a realidade só pode ser construída quando vista por muitas pessoas, por várias óticas. O mundo comum perde sua essência quando há apenas um ponto de vista, uma perspectiva é possível. É o que ocorre nas sociedades de massas, onde todos parecem concordar ou discordar sempre dos mesmos aspectos. (ARENDR, 1958).

Ainda sobre o espaço público, Arendt demonstra que há coisas e assuntos que só existem por que são comuns, como a comunicação. É por meio da

comunicação que a subjetividade de nossas percepções ganha objetividade. Assim, “a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (1958, p. 60).

Com base em Arendt, Telles (1990, p. 9) afirma que “[...] é, portanto, apenas na experiência da pluralidade, que exige um espaço para que possa emergir, que o mundo pode se constituir como medida que transcende a vida pessoal de cada um”.

Na visão arendtiana, o espaço público reúne os homens na companhia uns dos outros, onde estabelecem relações. É nele que se constrói uma realidade diferente das experiências subjetivas, pois ele precisa ser comunicável. Este espaço deve conter debates relevantes a um público amplo, do contrário, deve ficar restrito à vida privada.

A construção deste espaço traz a clareza da diferenciação entre o relevante e o irrelevante, o justo e o injusto e a verdade e a mentira. Por isso, a perda da concepção de espaço público é também a perda da concepção de realidade.

Para Telles (1990), na obra de Arendt não há o menosprezo pela esfera privada, mas sim a busca pelo seu lugar. Para a filósofa, é através de suas ações e de seus discursos que o homem se deixa conhecer na sua individualidade.

Retomando a política grega, Arendt classifica o espaço público como um local de tomada de decisões, já que os homens são capazes de debater, opinar e chegar a consensos que interessam à vida comum em sociedade.

A autora cita Adam Smith que reflete sobre a admiração pública ligada a diversas profissões como médicos, advogados, filósofos e poetas. Para o economista inglês, a admiração pública pode ser equivalente a uma recompensa financeira. Para Arendt, porém, esta admiração pública foi substituída em muitos casos por um status social, pelo aparecer para o público e, ainda que se manifeste em sociedade, esta é uma característica essencialmente fútil, individual, para alimentar o ego do sujeito.

Neste ponto, refletimos sobre como o espaço escolar está repleto da reprodução do que se diz verdade, sejam elas científicas ou de convenções sociais. Mesmo confiando na possibilidade de os alunos romperem o labor e atingirem a ação, nos perguntamos até que ponto eles têm a oportunidade de

questionar e debater o que é colocado na rotina escolar, transformando este cenário.

Entendemos também que a escola não está desligada do restante do mundo deste estudante e, por isso, ao estarem completamente imersos em meios digitais, as realidades trazidas por esta sociedade inundam a vida destes jovens, haja vista o preocupante crescimento das notícias falsas e de um mundo de aparências que se tornam referências, postado nas redes sociais a cada segundo.

É neste contexto que a filósofa chama a atenção para que a atuação no espaço público não seja confundida com a busca por um status social, já que na modernidade, a sociedade transformou-se em uma sociedade operária. O trabalho tornou-se apenas sinônimo de garantir a subsistência, mesmo entre aqueles que ocupam cargos mais altos e até intelectuais que submetem suas produções a um mundo industrial, inibindo o aparecimento da ação.

A sociedade do consumo, estimulada pela preponderância do labor habituou-se a utilizar o tempo livre para consumir, gerando um novo ciclo onde o lazer é aniquilado. Quanto mais tempo livre, mais ávidos por consumo ficam os humanos. Segundo Arendt (1958),

o perigo é que tal sociedade, deslumbrada ante a abundância de sua crescente fertilidade e presa ao suave funcionamento de um processo interminável, já não seria capaz de reconhecer a sua própria futilidade – a futilidade de uma vida que não se fixa nem se realiza em coisa alguma que seja permanente, que continue a existir após terminado o labor (ARENDE, 1958, p. 148).

Quando a vida se restringe à reprodução e, logo, ao labor, não há oportunidade para a alteridade. Conseqüentemente, ao não conseguirmos nos colocar no lugar do outro e compreender a diversidade, também não favorecemos debates e práticas tão importantes, como as que se referem aos Direitos Humanos.

Ao contrário, os humanos estariam ligados apenas ao labor. Arendt distingue trabalho de labor ao atestar que o labor nunca está ligado ao produto finalizado, mas sempre ao ato de fazer irrefletidamente, muitas vezes obrigatoriamente, como a atividade de um escravo.

O resultado do labor é esgotado quase tão rapidamente quanto a energia aplicada para sua efetivação. Porém, ainda que efêmero, ele é necessário, pois a própria vida depende dele. Mesmo que discorde de Karl Marx (1818-1883) em diversos pontos, Arendt concorda que o conceito de força de trabalho (definida por ela como labor) está mais ligado à atuação do que ao seu resultado.

As atividades próprias do labor são fugazes, consumidas pelo ciclo da natureza, do qual o homem faz parte. Sendo cíclico, este processo não tem exatamente um início e um fim e, por isso, as atividades humanas que o sustentam são repetitivas, porém necessárias para sua manutenção. Enquanto o trabalho determina quando o objeto está finalizado, o labor alimenta este ciclo da vida humana, do consumo, sem identificar sua conclusão. O labor e o consumo integram uma mesma dinâmica.

O conceito de trabalho, portanto, também é central em “A condição humana”. Ele se refere ao que é produzido artificialmente pelo homem, diferente de seu ambiente natural. Ele está ligado à durabilidade, à permanência, independentemente das vidas individuais que se findam. As obras de arte e o desenvolvimento de novas tecnologias configuram-se como trabalho no sentido arendtiano. Entendemos que, ainda que existiam alguns esforços de criação de pesquisa e projetos inovadores, via de regra não há produção de trabalho no ambiente escolar e, por isso, este conceito não aparece de forma elementar em nosso estudo.

Retomando a ligação entre labor e consumo, Arendt destaca a noção de que em uma sociedade que essencialmente labora, as atividades estão voltadas apenas para a ideia de “prover o próprio sustento”, sem reflexão sobre este processo.

Se recorrermos à sociedade de consumo e aos operários como análogos aos estudantes em uma educação que privilegia o labor, temos uma condição muito parecida. A noção de que os alunos devem ser uniformes em um sentido mais amplo, já começa com suas vestimentas, assim chamadas. A escola parece desprezar a pluralidade ao padronizar seus alunos. Em vista disso,

a uniformidade predominante na sociedade do labor e do consumo, e que se manifesta em sua conformidade, tem íntima relação com a experiência somática de labutar em conjunto, na qual o ritmo biológico une de tal forma os operários que cada um

passa a sentir-se como simples membro do grupo, e não mais como indivíduo. (ARENDR, 1958, p. 226).

Neste ponto, cabe fazermos uma nova relação com a escolarização: o “sustento” para o aluno, ou seja, sua finalidade ao frequentar a escola é ser aprovado para o próximo ano letivo, em seguida estar em uma universidade e ter um emprego. Em outras palavras, este estudante busca trilhar um caminho para conquistar um status social que, conseqüentemente lhe garanta seu “sustento”.

Entendemos que a prática docente e o cotidiano dos alunos na escola são muito marcados pelo labor, pois envolvem tarefas recorrentes e, muitas vezes monótonas, como a leitura e cópia de excertos descontextualizados e a realização de tarefas e avaliações de forma mecânica.

Também conseguimos estender esta noção ao consumo de informações. A era digital e o maior acesso às notícias geram a falsa impressão de conhecimento. Percebemos esta lógica na sociedade em geral, e conseqüentemente na escola, quando os indivíduos apenas reproduzem falas prontas ao buscarem argumentar sobre política, economia, segurança, entre outros temas de interesse público.

Os professores também constantemente se apresentam apenas como transmissores de um sistema pré-estabelecido e não como aqueles que podem transformá-lo. Este movimento é extremamente prejudicial à construção de uma Educação em Direitos Humanos, pois enaltece pronunciamentos polarizados e deixa a alteridade de lado. A escola, via de regra, parece-nos configurar-se mais como reprodutora do labor do que um espaço em que a ação possa ser manifestada.

Como apresentado, o conceito oposto ao de labor na obra arendtiana é o de ação. Para a autora, a ação só pode acontecer no espaço público. A ação, do verbo agir, significa tomar a iniciativa, começar, ser pioneiro muitas vezes. Se o humano age, podemos esperar dele tudo o que for absolutamente improvável, o que só é possível pela singularidade de cada um.

Em “A crise da educação” (1961), Arendt retoma o tema das singularidades humanas e reforça que o fato de os humanos nascerem em um

mundo que já existia antes deles, atesta sua potencialidade para agir de forma singular.

O fato de o ser humano ter o dom da ação, no sentido de fazer um início, só pode significar que ele foge a qualquer previsibilidade; que, nesse caso, a própria imprevisibilidade tem uma certa probabilidade e que aquilo que 'racionalmente' não é de se esperar pode mesmo assim ser objeto da nossa esperança. E esse dom para o imprevisível, por sua vez, se baseia exclusivamente na singularidade, por meio da qual cada um se distingue de qualquer um que foi, é ou será, [...] e essa singularidade se baseia no fato da natalidade, fundamental para toda comunidade humana, e em virtude da qual cada ser humano apareceu no mundo como um Novo singular. (ARENDDT, 1961, p. 167).

Para tornar ainda mais claro, recorremos ao exemplo de Avritzer (2006): a pólis ateniense é o modelo máximo de espaço público onde a ação pode ocorrer, já que ela se refere ao cruzamento das igualdades e diferenças entre os seres humanos. Se não fôssemos iguais, não nos entenderíamos, mas se não fôssemos diferentes, não precisaríamos utilizar a linguagem para nos entendermos. A ação é artificial e tem por base a igualdade e as diferenças entre os homens.

Por meio do discurso e da ação, os homens podem se distinguir uns dos outros ao invés de simplesmente se manterem diferentes. O indivíduo deixa de ser humano quando não se utiliza da ação e do discurso, pois estes fazem parte justamente da condição humana. O discurso está intimamente ligado à ação pelo fato de que os atos devem ser verbalizados, divididos, devem fazer parte do comportamento de seu portador que é o autor de tais declarações.

Para a filósofa, o discurso é o instrumento pelo qual a ação é revelada. É na ação e no discurso que os homens revelam quem realmente são. E esta capacidade é potencializada quando os indivíduos estão reunidos com outros, o que ocorre no espaço público. É assim que os homens demonstram sua capacidade de debater e desenvolver regras para o convívio em sociedade, inclusive aqueles direitos que devem servir a todos os humanos.

Aquilo que hoje devemos chamar de "direito humano" teria sido concebido como característica geral da condição humana que nenhuma tirania poderia subtrair. Sua perda envolve a perda da relevância da fala [...] e a perda de todo relacionamento humano

[...], isto é, a perda, em outras palavras, das mais essenciais características da vida humana. (ARENDR, 1951, p. 330).

A ação é intrínseca à pluralidade humana, preservando seu dúbio aspecto de igualdade e diferença. Os homens compreendem uns aos outros por serem iguais, porém, precisam do discurso e da ação para serem compreendidos por serem diferentes.

Neste sentido, a alteridade é o ponto mais importante da pluralidade. O homem é o único animal que consegue se ver enquanto distinto aos outros humanos. Para Arendt, não basta que os homens se mantenham diferentes entre si; eles são capazes de se distinguirem, de manifestar singularidades.

Uma vida sem discurso e sem ação deixa de ser humana. Nossa inserção no mundo está totalmente relacionada ao uso de nossos atos e palavras. É como se elas representassem um segundo nascimento, por reafirmarem nossa existência. O mundo só se torna humano por meio do diálogo.

A ação, originada do discurso, não é imposta, como o labor. Ela pode ser estimulada, mas não somos obrigados a realizá-la. Ela surge da necessidade de expressão e comunicação com outros humanos. A ação, portanto, faz parte da natalidade humana, pois assim que nascemos e justamente por termos nascido, nos comunicamos.

A condição humana da pluralidade é efetivada a partir do discurso. É a partir dele que os homens mostram que são distintos e singulares, porém vivem entre iguais. Sem o discurso não há ação. Nas demais atividades humanas, o discurso é complementar como condutor de instruções, mas poderia ser dispensado, substituído por outras formas de linguagem nem sempre tão complexas.

Neste sentido, acreditamos que o debate e, sobretudo, a efetivação dos Direitos Humanos só é possível por meio da ação. A princípio, os homens precisam da alteridade, ou seja, devem se reconhecer enquanto diferentes. Em seguida, conseguem se colocar no lugar do outro e concretizar sobre o que deve abranger a todos, enquanto sujeitos de direitos.

Como já mencionado, a escola reproduz conhecimentos prontos e, em geral, reforça o labor. Mas, mesmo com tantas dificuldades para que a ação ocorra de fato, defendemos a escola como um espaço possível para esta prática.

Para isso, é necessária a criação de um ambiente favorável, de um espaço onde os discursos tenham vez para se manifestarem, construindo um diálogo positivo e concebendo juntos ideias que levem à prática dos Direitos Humanos.

Ao agir, estamos nos colocando em risco, pois não sabemos exatamente “quem” se revela na ação, já que ela depende da interação com outros sujeitos. Apesar disso, é impossível não agir; do contrário, permaneceríamos em eterno anonimato, sem interação na sociedade, nos escondendo como um criminoso (“contra” todos), ou convivendo sem revelar o que de fato somos (“pró” todos). (ARENDDT, 1961).

Deve-se tomar cuidado para que a ação não seja reduzida a um grupo de características que algumas pessoas apresentam, pois não é raro buscarmos definir alguém apenas com adjetivos prontos e que podem não simbolizar por completo sua singularidade. É neste ponto também que a ação pode falhar: quando o indivíduo recém-chegado ao grupo traz novas formas de agir, porém é limitado pelo que era existente antes de sua chegada, ficando preso às características preconcebidas. Assim, ninguém consegue ser totalmente autor da própria história de vida.

Ainda que as relações contidas na ação não sejam concretas ou resultem em um produto materializado, a mediação gerada por ela e a formação de teias de ligações humanas são tão reais e objetivas quanto qualquer outra produção. Ao relacionarmos a citação a seguir com os Direitos Humanos, percebemos a importância da ação para que eles não fiquem restritos às fronteiras territoriais, já que elas devem ser ultrapassadas, pois:

[...] seja qual for o seu conteúdo específico, a ação sempre estabelece relações, e tem, portanto, a tendência inerente de violar todos os limites e transpor todas as fronteiras. Os limites e fronteiras que existem na esfera dos negócios humanos jamais chegam a constituir estrutura capaz de resistir com segurança ao impacto com que cada nova geração vem ao mundo. A fragilidade das leis e instituições humanas e, de modo geral, de todo assunto relativo à coexistência dos homens, decorre da condição humana da natalidade, e independe inteiramente da fragilidade da natureza humana. (...) As limitações legais nunca são defesas absolutamente seguras contra a ação vinda de dentro do próprio corpo político, da mesma forma que as fronteiras territoriais jamais são defesas inteiramente seguras contra a ação vinda de fora. A ilimitação da ação nada mais é senão o outro lado da sua tremenda capacidade de estabelecer

relações, isto é, de sua produtividade específica. (ARENDT, 1958, p. 204).

Na educação, o desenvolvimento da singularidade se manifesta quando se dá a relação com os outros, que reconhecem o indivíduo enquanto pessoa. Para Arendt, é isto que dá sentido à vida humana. O desafio da educação é justamente criar espaços para que estas singularidades se manifestem, ou seja, a escola deve constituir-se como um espaço público, na concepção arendtiana.

Desta forma, compreendemos que a prática escolar pode estar carregada de labor, mas ainda assim, é a ação que a faz única e ainda tão relevante na formação humana, permitindo a manifestação e a compreensão das singularidades envolvidas no processo educativo.

Por outro lado, sabemos também das dificuldades em se transformar o labor em ação no espaço escolar, já que a ação é muito mais complexa, rara e concebida em um espaço artificial. Compreender se este processo ocorreu, e como ocorreu, foi um de nossos grandes desafios.

Somando-se à metodologia escolhida, os conceitos arendtianos foram a base para a elaboração e aplicação das dinâmicas, buscando dialogar com os estudantes e ainda analisando os papéis assumidos na situação em que foram colocados em grupo, estimulando a iniciativa do debate e do posicionamento frente aos temas, apropriando-se do espaço público para que o labor se tornasse ação e que, conseqüentemente, os Direitos Humanos fossem debatidos e consumados.

3.2 A análise arendtiana sobre os Direitos Humanos

Assim como os conceitos de labor, ação e espaço público são vistos como fundamentais para a elaboração e aplicação das dinâmicas, a aproximação de Hannah Arendt com a temática dos Direitos Humanos reforça a importância de sua teoria para esta pesquisa.

Em “Origens do totalitarismo” (1951), Arendt destaca a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada em 1789 no contexto da Revolução Francesa, por considerá-la como a primeira que separa o conjunto de leis dos direitos da ordem divina ou classe social ocupada pelos indivíduos. Pelo

contrário, os direitos passam a ser encarados como inerentes à condição humana e, por isso, inalienáveis. Assim, quando fala de Direitos Humanos, a filósofa não se refere apenas aos declarados pela ONU em 1948, mas a outros direitos construídos ao longo do tempo.

Ao falar da declaração dos franceses, muitas vezes apenas como “Direitos do Homem”, Arendt expõe que naquele país tais pontos eram vistos como internacionais. Por outro lado, na Inglaterra do século XIX, diversos pensadores, principalmente economistas, passaram a divulgar ideias valorizando a desigualdade como base daquela sociedade e cunhavam visões negativas aos direitos que nasciam na França.

Em outros países, situações parecidas eram defendidas, muitas vezes como reflexo da colonização britânica e do neocolonialismo. Por exemplo, na Índia, uma elite propunha um “massacre administrativo” e na África, alguns grupos defendiam que nenhum direito estaria acima da supremacia branca.

Percebemos assim que já em suas primeiras concepções, com outras nomenclaturas, as bases dos Direitos Humanos não se constituíram como uma unanimidade e trilhavam difíceis caminhos para sua consolidação no universo capitalista, reforçando posturas nacionalistas e racistas, muitas vezes com a defesa do extermínio.

A autora também lamenta que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão nunca tenha se tornado lei, mesmo nos países que demonstravam afinidade com suas ideias. É neste sentido que, ao buscar compreender as consequências do totalitarismo, no contexto europeu das décadas de 1920 a 1940, Hannah Arendt conclui que os Direitos Humanos foram construídos com bases abstratas e pré-políticas ao longo da História e, por isso, não conseguiram ser efetivados para proteger os humanos, decepcionando aqueles que viram positivamente as declarações. Sobre este momento da História, Arendt diz que

nada talvez ilustre melhor a desintegração geral da vida política do que esse ódio universal vago e difuso de todos e de tudo, sem um foco que lhe atraísse a atenção apaixonada, sem ninguém que pudesse ser responsabilizado pelo estado de coisas — nem governo, nem burguesia, nem potência estrangeira. Partia, conseqüentemente, em todas as direções, cega e imprevisivelmente, incapaz de assumir um ar de indiferença sadia em relação a coisa alguma sob o sol. (ARENDR, 1951, p. 301).

Para a filósofa, o genocídio cometido pelo totalitarismo é um crime internacional, pois é contra toda a humanidade. Nenhum povo segregado consegue viver em paz se o mundo admite violações como esta, pelo contrário, este povo isolado tem sua condição humana reduzida, o que é usado como justificativa para encará-los como seres descartáveis. (ARENDR, 1951).

Como já mencionado, Arendt acredita que é no espaço público que o homem atesta sua identidade, por isso é onde ele consegue praticar seus direitos. As ações políticas realizadas em conjunto levam o sujeito a revelar quem ele realmente é a partir da interação com outras individualidades. O homem só confirma sua dignidade em grupo, pois suas atividades particulares não refletem interação, não transformam outras pessoas e não são ratificadas por outros sujeitos. Retomando Aristóteles, a autora lembra que o homem é um animal político que interage a todo momento na comunidade em que vive.

A vivência de Hannah Arendt a levou a entender que a efetivação da igualdade e dignidade não são fatos e, por isso, a cidadania precisa ser construída no sentido de garantir o direito a ter direitos. Esta construção se dá no coletivo, assegurando a pertença a um espaço público. (LAFER, 1997).

É neste sentido que o conceito arendtiano de ação encontra-se com a noção de que os Direitos Humanos estão acima de quaisquer particularidades, reforçando uma ideia abstrata e universal de que os humanos confirmam sua dignidade ao agirem em sociedade.

Porém, Arendt reforça que há uma contradição quando muitas pessoas não têm seus direitos respeitados, como quando grupos são marginalizados da sociedade, a exemplo de minorias étnicas. Esta condição de isolamento forçado faz com que a ausência de interação prive estes indivíduos de desfrutarem de seus direitos e reforçarem sua dignidade. Ou seja, na prática, o fato de um indivíduo ser um humano não necessariamente lhe garante os Direitos Humanos.

Para Lafer (1997), o que leva Arendt a refletir sobre a condição humana é a grande ambiguidade posta pelo valor inerente ao ser humano colocado em várias declarações e direitos, em oposição à conduta de que os seres humanos são supérfluos e insignificantes, imposta pelo totalitarismo que tomou conta da Europa após o fim da Primeira e no decorrer da Segunda Guerra. Ainda hoje,

porém, persistem condições que contribuem para a exclusão dos indivíduos retirando-os seu lugar no mundo como a miséria, as várias formas de violência e o terrorismo, entre outros.

Outra contradição apontada pela pensadora é que os direitos são pautados em uma ideia de supremacia humana, ou seja, os homens estão acima de todas as instituições. Porém, os mesmos direitos confirmam a soberania do Estado, o que na prática inviabiliza sua aplicação, tornando-os apenas teóricos. Por outro lado, os cidadãos podem cobrar do Estado tais direitos, exercício restrito às democracias. Mas ainda assim, nestes casos, os Direitos Humanos tornar-se-iam direitos nacionais, esvaziando seu caráter universal.

Frente a estas incoerências, Arendt defende que antes de qualquer enumeração de direitos, o essencial é a garantia do direito a ter direitos. Para ela,

o conflito latente entre o Estado e a nação veio à luz por ocasião do próprio nascimento do Estado-nação moderno, quando a Revolução Francesa, ao declarar os Direitos do Homem, expôs a exigência da soberania nacional. De uma só vez, os mesmos direitos essenciais eram reivindicados como herança inalienável de todos os seres humanos e como herança específica de nações específicas; a mesma nação era declarada, de uma só vez, sujeita a leis que emanariam supostamente dos Direitos do Homem, e soberana, isto é, independente de qualquer lei universal, nada reconhecendo como superior a si própria. O resultado prático dessa contradição foi que, daí por diante, os direitos humanos passaram a ser protegidos e aplicados somente sob a forma de direitos nacionais, e a própria instituição do Estado, cuja tarefa suprema era a de proteger e garantir ao homem os seus direitos como homem, como cidadão — isto é, indivíduo — e como membro de grupo, perdeu a sua aparência legal e racional e podia agora ser interpretada pelos românticos como a nebulosa representação de uma "alma nacional" que, pelo próprio fato de existir, devia estar além e acima da lei. Consequentemente, a soberania nacional perdeu a sua conotação original de liberdade do povo e adquiriu uma aura pseudomística de arbitrariedade fora da lei. (ARENDR, 1951, p. 262).

Para que estes direitos se tornem efetivos, deve haver uma construção coletiva pautada na noção de que cada homem é responsável por seu pertencimento à humanidade. Neste sentido, dignidade e responsabilidade são equivalentes.

Para ela, os Direitos Humanos são a única forma de garantir os direitos e a dignidade política dos cidadãos. Porém, se são inalienáveis, se estão acima de qualquer governo, eles falharam, pois, os apátridas, por exemplo, não tiveram seus direitos assegurados, justamente por não terem um Estado que os protegessem. Assim, Arendt diz que o conceito de cidadania se tornou impraticável ao ser relacionado com os Direitos Humanos.

Neste cenário, Brito (2006) destaca que Arendt adverte sobre não deixarmos que os discursos de igualdade escondam as singularidades dos diferentes grupos humanos que trazem em si distinções étnicas, religiosas, culturais, sexuais, entre outras. Uma fala simplista sobre a igualdade pode reforçar o desrespeito à pluralidade. A igualdade deve ser política, justamente para assegurar o direito a ter direitos.

Ainda que valorize as Declarações de 1789 e 1948, a filósofa afirma que a igualdade não é intrínseca ao homem, mas sim construída na coletividade, propondo uma cidadania onde os direitos sejam concebidos e praticados pelos cidadãos, sobretudo nos espaços públicos.

Percebemos, sobretudo com base na análise de Telles (1990) que a noção de direitos em Arendt é muito particular: eles não se referem às demandas individuais, mas sim às formas de associação política e assim construídos e praticados pelos próprios humanos. Os direitos não têm como referência o Estado, mas sim as relações humanas. Ao Estado, fica a notável função de garantir a prática desses direitos. Ter direitos, portanto, é pertencer a uma comunidade política e sua construção e prática depende das associações humanas.

Na pesquisa apresentada, buscamos articular justamente estas ideias: na sala de aula, empenhamo-nos para proporcionar um espaço público onde os alunos fossem capazes de debater situações diversas, os direitos nelas envolvidos e, ainda, refletir sobre os Direitos Humanos para que eles pudessem romper as barreiras teóricas e, assim, ganharem a prática.

4 METODOLOGIA

4.1 A pesquisa qualitativa e o grupo operativo

Para a análise e desenvolvimento da pesquisa, o método qualitativo foi escolhido com base em diversos autores, como Manning (1979) que o entende como o mais indicado para analisar dados criticamente e ampliando as diversas possibilidades de interpretação dos fenômenos analisados. Para Neves (1996), o pesquisador que se utiliza de técnicas qualitativas consegue relatar os fatos, mas também compreendê-los.

Flick (2009) entende que a pesquisa qualitativa vem ganhando diversos contornos e possibilidades, existindo diversas manifestações de pesquisas e interpretações qualitativas diferentes entre si. O autor ressalta que a pesquisa qualitativa tem construído identidade própria e não pode ser vista apenas como uma pesquisa não quantitativa.

Este tipo de pesquisa analisa situações e fenômenos subjetivos que não podem ser quantificados ou, se podem, não devem se restringir apenas a números por poderem oferecer outras tantas formas de interpretação. (MINAYO, 1994).

Neste sentido, em Maanen (1979), encontramos uma importante observação: a de que os métodos qualitativos abrangem dados simbólicos que podem não representar a realidade completa, pois refletem a interpretação dada pelo pesquisador.

Dentro das possibilidades apresentadas pela pesquisa qualitativa, neste estudo escolhemos o método do grupo operativo, também conhecido como

grupo focal, por entendermos que esta técnica é mais eficaz para a coleta dos dados e facilita suas interpretações.

A proposta do grupo operativo foi desenvolvida por Pichon-Rivière em 1956. Nascido na Suíça, mas criado na Argentina desde os três anos de idade, o psiquiatra desenvolveu esta técnica pretendendo melhorar o atendimento a pacientes com transtornos mentais em hospitais. Em seguida, o método de pesquisa mostrou-se eficaz em outros ambientes, inclusive os educativos.

Esta técnica busca ir além da coleta de dados, mas também demonstra caminhos e interpretações sobre sua organização, permitindo que os sujeitos reflitam, debatam, se apropriem e reconstruam a realidade em grupos. Enquanto isso, o pesquisador coloca-se no papel de coordenador ao preparar as dinâmicas e, em seguida, se torna condutor e observador durante sua aplicação. (LUCCHESI; BARROS, 2007).

Para Pichon-Rivière, o grupo deve ser formado a partir de vínculos para atingir um objetivo proposto pela tarefa. Este último conceito refere-se àquilo que os membros do grupo devem desenvolver e atingir, como a resolução de um problema a partir de uma situação exposta, por exemplo, tratando-se de uma didática interdisciplinar.

É neste sentido que, segundo Pichon-Rivière,

A didática interdisciplinar baseia-se na preexistência, em cada um de nós, de um esquema referencial (conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e age) que adquire unidade através do trabalho em grupo; ela promove, por sua vez, nesse grupo ou comunidade, um esquema referencial operativo sustentado pelo denominador comum dos esquemas prévios.

Uma das definições clássicas desta didática é a de desenvolver atitudes e comunicar conhecimentos. Na didática interdisciplinar, cumprem-se funções de educar, de despertar interesse, de instruir e de transmitir conhecimentos. (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 125).

Por este motivo, a heterogeneidade do grupo se constitui em um aspecto importante, já que durante a tarefa, estes indivíduos trazem consigo uma bagagem de informações particulares, mas também constroem uma identidade do grupo. O autor defende que “diante de uma máxima heterogeneidade dos

componentes, pode-se obter uma máxima homogeneidade na tarefa”. (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 129).

Assim, justifica-se a escolha deste método, buscando que as dinâmicas em grupos revelassem diversos conhecimentos dos estudantes envolvidos por meio das situações e perguntas a serem debatidas, como a tarefa que recomenda o autor.

Quanto ao pesquisador, entendemos que este se coloca em uma posição de mediador quando organiza as propostas e as tarefas que serão realizadas pelos participantes e que deve saber ser observador em alguns momentos, já que os grupos vão tomando dinâmicas próprias. Caso isso não ocorra, também cabe a ele intermediar para impulsionar as discussões, fomentando maior iniciativa dos membros do grupo.

O referido autor defende que um bom trabalho do coordenador deve envolver a didática, a partir da organização dos grupos e dinâmicas; a aprendizagem, com foco nos participantes; a comunicação, que deve ser apenas mediada por ele para que os membros dos grupos consigam expor suas ideias; e a operatividade para a fluidez da atividade.

Seguindo esta proposta, foram organizadas cinco dinâmicas com debates pertinentes ao tema, porém sem questionar diretamente os alunos sobre o conceito de Direitos Humanos, evitando direcionar o debate ao simplismo do certo e errado ou bem contra o mal.

As dinâmicas foram embasadas em notícias recentes de casos envolvendo os Direitos Humanos no Brasil. Após uma contextualização por parte do professor-pesquisador para que entendessem a situação, os alunos foram divididos em grupos de cerca de cinco membros e colocados frente a questionamentos diretamente ligados aos casos.

Como indica Pichon-Rivière (2005), os agrupamentos foram distintos para que a heterogeneidade do grupo proporcionasse a homogeneidade nas tarefas. A divisão foi feita pelo professor a cada encontro, buscando seguir os princípios da metodologia do autor.

Os debates entre os estudantes duraram quinze minutos em cada encontro e cada grupo nomeou um aluno responsável por gravar as discussões em seu próprio celular. Ao término da dinâmica, estes alunos compartilhavam as

gravações com o professor. Em todos os casos, esta organização foi muito bem sucedida.

Logo em seguida, realizou-se a descrição analítica dos dados unidas às observações e anotações geradas durante as aplicações.

4.2 Descrição da instituição escolar

A escolha por esta unidade escolar se deu por diversos motivos: a atuação do pesquisador como professor da escola desde 2013 e da sala selecionada durante os três anos do Ensino Médio; alguns debates surgidos informalmente sobre a questão dos Direitos Humanos demonstraram que a turma teria potencial interessante para falar sobre o assunto e a abertura da gestão para que a pesquisa ocorresse no local.

A instituição foi fundada e iniciou suas atividades no dia 07 de fevereiro de 2000. A princípio, oferecia apenas curso pré-vestibular e funcionava no período noturno em uma escola municipal, espaço cedido pela prefeitura, mesmo sendo uma escola privada. Entre os anos de 2003 e 2004 o curso funcionou em um prédio alugado e a partir de 2005 expandiu seu atendimento para toda a Educação Básica, da pré-escola ao Ensino Médio.

Em 2013, a escola mudou-se para um prédio próprio onde funciona ainda hoje, contando com 318 alunos distribuídos em 17 turmas que ocupam as 9 salas de aulas nos períodos da manhã e tarde. Desde 2016 a instituição deixou de oferecer o curso pré-vestibular e encerrou as atividades no período noturno por falta de demanda.

O período da manhã conta com sete turmas, uma de cada ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. À tarde, a escola conta com cinco salas de Educação Infantil e cinco salas de Ensino Fundamental I. Além disso, a instituição também é representante de uma universidade particular, realizando avaliações de cursos à distância.

Além das salas mencionadas, a estrutura do prédio conta com dois banheiros femininos e dois masculinos, um espaço de recepção que funciona como secretaria e liga-se à sala da direção, um almoxarifado, uma sala para os professores, uma cantina, uma cozinha, uma mini quadra, um pátio que abriga as salas de aula e ainda um espaço separado com parque e horta.

A escola localiza-se na região central e recebe alunos de toda a cidade, em sua maioria de classe média e classe média alta. A gestão informa que anualmente são distribuídas algumas bolsas de estudos a partir de um concurso realizado no final do ano anterior, mas que o número de bolsas varia, bem como os descontos. Apenas cinco alunos têm bolsa integral. Assim, uma pequena minoria de alunos que desfruta desta possibilidade é proveniente de classes mais baixas.

Por ser representante de uma grande rede de ensino e material didático, a escola tem boa visão na cidade, sobretudo pelas famílias que esperam que seus filhos sejam aprovados nos grandes vestibulares de universidades públicas do país.

4.3 Determinação dos sujeitos

O tema da pesquisa e a aplicação especialmente com alunos do Ensino Médio, surge da experiência enquanto professor desta modalidade de ensino e na busca por compreender melhor estas visões sobre os Direitos Humanos, já que diversas vezes os alunos demonstraram compreendê-los de forma bastante distorcida. Além disso, vale ressaltar que o Ensino Médio ainda é pouco debatido academicamente, quando comparado à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Superior.

A delimitação aos alunos do 3º ano do Ensino Médio deve-se ao entendimento de que, por estarem finalizando a Educação Básica, podem acumular mais argumentos sobre o tema, que enquanto currículo é conteúdo específico dessa série. Assim, poderão desenvolver melhor os argumentos propostos pelas dinâmicas.

Os alunos da escola têm aula de História com o professor-pesquisador, além de uma disciplina chamada de “Atualidades”, também ministrada por ele. Ela ocorre em período contrário (a tarde) do frequentado pelos alunos, porém, tem frequência obrigatória, assim como outras aulas oferecidas neste turno. A aplicação da presente pesquisa foi realizada nos horários destas aulas. Para que os alunos possam optar por participar ou não das dinâmicas, a coordenação da escola autorizou o convite e a explicação detalhada do projeto e distribuição do termo de livre consentimento em aula anterior, evitando qualquer tipo de exposição ou participação indevidas. Caso algum aluno optasse por não

participar, ele não seria punido em suas notas e frequência. Estes acordos foram firmados quando a escola assinou o termo como instituição coparticipante, mas todos os alunos frequentaram as aulas, como de costume.

A turma selecionada é composta por vinte e seis alunos, sendo treze meninos e treze meninas. Entre eles, vinte e dois têm dezessete anos de idade, uma delas tem dezesseis e três já completaram dezoito anos. No caso destes últimos, o termo de consentimento não precisou ser assinado pelos pais, mas apenas por eles por serem maiores de idade.

Ainda que exista grande homogeneidade entre os participantes, também notam-se algumas características que os diferenciam como sexo, orientação sexual, etnia, classe social e distintas afinidades por temas diversos. Mesmo que esses fatores não sejam detalhados na pesquisa, entendemos que são importantes para manter certa heterogeneidade nos grupos, como sugere Pichon-Rivière na proposta de grupos operativos que será melhor descrita no próximo tópico.

Ludke e André (2003) entendem que, para a realização de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador deve estar em contato com o ambiente investigado. Por esse motivo, foi selecionada uma escola privada na qual o pesquisador atua como professor, facilitando o convívio com os contextos pesquisados. As mesmas autoras também acreditam que o estudo sob a ótica qualitativa nos auxilia a compreender melhor os problemas que as escolas enfrentam, podendo abrir caminhos para suas resoluções.

4.4 Análise do conteúdo

A proposta metodológica do grupo operativo de Pichón-Rivière também serve como base para a compreensão dos dados coletados, já que suas sugestões dão embasamento para a análise a partir da organização do grupo e alguns comportamentos revelados. Em um primeiro momento, portanto, esta metodologia possibilita uma visão geral dos participantes em sua individualidade, mas também as interações que o processo grupal permitiu.

Então, os dados coletados nas dinâmicas propostas são analisados para o melhor entendimento do que eles revelam, seja de forma explícita ou implícita. É neste contexto que utilizamos da análise proposta por Bardin (2011) que

colabora significativamente para a análise de conteúdo como instrumento para a interpretação dos dados a partir do processo de comunicação que cada indivíduo adota.

Para Bardin (2011), o processo de análise de dados ocorre em três etapas sequenciadas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise, ocorre um primeiro contato com os dados e uma leitura que a autora chama de flutuante, pois ainda não aprofunda e incita algumas hipóteses primárias. Ainda que prévia, como o nome sugere, esta etapa revelou discursos muito ricos para a posterior análise.

Em seguida, na exploração do material é que conseguimos explorar de forma mais complexas as informações que muitas vezes precisaram ser decifradas e agrupadas.

Na última etapa, já no tratamento dos resultados, tivemos a possibilidade de chegar a conclusões mais complexas, fazer inferências e relacionar os dados com a bibliografia levantada previamente, além de conseguir dar significados aos discursos revelados durante o processo.

Em nosso estudo, não houve a preocupação em sinalizar a qual etapa sugerida por Bardin estávamos em cada situação, entendendo que elas são sequenciais e, por isso, se revelam na própria análise.

5 APRESENTAÇÃO DAS DINÂMICAS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo, são apresentadas as dinâmicas, os principais dados coletados, além de sua análise. As cinco dinâmicas descritas foram aplicadas com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio entre os dias 06/09/2018 e 05/10/2018.

5.1 Dinâmicas, temas propostos e dados em destaque

Como já descrito, as dinâmicas foram organizadas a partir da proposta de trabalho com o grupo operativo de Pichon-Rivière (2005) e, em seguida, analisadas a partir do sugerido em Bardin (2011) para a análise de conteúdo.

Os nomes dos alunos foram substituídos por outros comuns nesta faixa etária, mas que não guardam nenhuma relação direta ou indireta com os nomes originais, mantendo o sigilo de suas identidades. Reforçamos que os participantes já eram alunos do pesquisador há três anos, o que os deixou mais à vontade em relação às suas falas e podem explicar a significativa qualidade dos debates.

5.1.1 Primeiro encontro: greve dos militares no Espírito Santo

Contextualização: Uma paralisação dos militares que durou 21 dias teve início em 04 de fevereiro de 2017 no Espírito Santo. O movimento foi liderado pelas famílias dos militares. Como a lei proíbe a greve da categoria, os familiares

interditaram as saídas das bases para que eles não pudessem trabalhar. Os objetivos eram conseguir reajuste salarial, pagamento de auxílio alimentação, periculosidade, insalubridade, adicional noturno e a valorização dos militares do Estado. As estatísticas são diversas, mas a maioria considera cerca de 200 mortes neste período e diversos saques a lojas e supermercados. A população relata que viveu dias de insegurança, medo e violência. (CARVALHO, 2018).

Dinâmica aplicada em 06/09/2018

Primeiro momento (15 minutos):

- ✓ Sensibilização. Apresentação da situação em slides e colocação da lei que diz que a greve é um direito do trabalhador, mas que os serviços considerados essenciais (como o da Polícia Militar) não têm este direito. (BRASIL, 1989).
- ✓ Exibição do primeiro minuto de vídeo de uma notícia mostrando alguns casos de violência no período. (FANTÁSTICO, 2017).
- ✓ Projeção de dois lados da situação: as reivindicações dos PMs foram realizadas com o auxílio dos familiares e, por outro lado, notícia que relata que sem segurança nas ruas, o ES viveu dias de roubos, saques e mortes. (MACHADO, 2017), (REDAÇÃO FOLHA VITÓRIA, 2018).

Segundo momento (15 minutos):

Solicitação de que os alunos se reunissem em grupos rapidamente e projeção das seguintes perguntas para debate em grupos:

1. Os militares deveriam ter realizado a manifestação? Por quê?
2. Deve haver um equilíbrio entre a luta por direitos dos militares e o direito de segurança da população ou um direito é superior ao outro?
3. Sobre os cidadãos que passaram a saquear lojas e até cometer assassinatos: agimos de forma ética por entendermos os direitos dos outros indivíduos ou por medo de sermos punidos?

Terceiro momento (15 minutos):

- ✓ Finalização contando como o caso foi resolvido, tanto em relação aos policiais quanto aos saqueadores e socialização para a turma dos debates feitos em grupos.

Dados coletados e análise:

Grupo 1

Eduarda diz que a greve foi certa, o errado foram as atitudes da população, pois para ela, os direitos não são maiores ou menores; não deveria haver esta comparação se a população continuasse agindo segundo as leis, independentemente de fiscalização e punições: “Se a gente não consegue viver civilizadamente quando não tem punição, tem alguma coisa muito errada”. Ela classifica as ações da população como antiéticas. Sofia diz que a população civil e os militares têm direitos iguais, nenhum é superior ao outro. Para Eduarda, a população agiu de forma egoísta, pois podem fazer greve para reivindicar seus direitos, mas se aproveitaram da situação, ignorando a luta dos militares. Luana levanta a possibilidade de que a ação da população pode se relacionar com uma revolta contra a repressão da polícia. Os colegas concordam, mas não acreditam que esta seja a melhor maneira de mostrar esta indignação. Luana acredita que esta situação revela o quanto os humanos são egoístas e como a sociedade está em contradição com diversos valores. Eduarda inicia outro ponto dizendo que esta situação a faz pensar que se a sociedade não está preparada nem para viver sem a fiscalização da polícia, o que seria com o porte de armas liberado.

Grupo 2

Para Luís, as pessoas só obedecem a regras quando reconhecem sua legitimidade. Assim, acredita que os brasileiros não concordam com boa parte das leis e as obedecem apenas por medo das punições. Complementa que uma sociedade baseada na repressão não é uma sociedade saudável. Pedro finaliza dizendo que atualmente damos mais valor aos bens materiais do que à vida.

Grupo 3

Fernando acredita que a lei sobre a greve deveria ser revista. Em sua opinião ela é antiga e limitada a algumas categorias, que deveriam ter direitos iguais para reivindicar benefícios e melhores condições de trabalho. Por outro lado, entende que se o serviço dos militares é tão importante para a segurança pública, isto demonstra o quanto a segurança é precária em nosso país. As taxas de criminalidade são tão altas que os militares se tornam indispensáveis.

Vinícius levanta a questão de que os militares repreendem muito a sociedade e isso pode ser uma forma de extravasar esta liberdade.

Guilherme entra no ponto sobre punição e diz que isso simboliza uma crise de valores da população brasileira que passou a agir de forma criminosa por saber que não seria punida. Rodrigo diz que o povo brasileiro sempre se aproveita da situação. Para ele, as pessoas viram uma brecha e cometeram crimes. Thiago relaciona o momento à teoria de Thomas Hobbes que diz que os homens são maus por natureza, se atacam e vivem em um estado de constante guerra quando não há uma liderança dizendo o que pode ser feito ou não.

Grupo 4

Isabela diz que a aplicação da lei não é igual para todos. Para ela, pessoas de classes mais altas têm armas sob a justificativa de que precisam se proteger. “Mas se a lei diz que ninguém pode ter armas, por que o médico tem e o traficante não pode ter?”. Eles levantam outra discussão sobre a atuação da PM que ainda é muito racista e age de acordo com diversos estereótipos.

Grupo 5

Carolina diz que os militares devem ter direitos como todo trabalhador, mas devem compreender que assumiram um compromisso com o governo estadual, que são seus empregadores, e com a população de que não fariam este tipo de manifestação justamente para manterem a segurança, o que deve ser a prioridade. Os militares deveriam reivindicar de outras formas, como buscando aproximação com a população e apelando a políticos que os valorizem mais.

No primeiro debate, conseguimos fazer uma relação com a teoria de Hannah Arendt (1951). Ainda que as ideias da autora não estejam presentes no currículo do Ensino Médio, a aluna Eduarda reforça que não conseguimos viver em grupos sem punição e levanta a falta de ética para justificar a situação. Como citado em nossa teoria, Arendt questiona se os humanos têm discernimento para elaborar regras de convívio após se desprenderem de valores tradicionais, como os religiosos.

A mesma aluna, mostrando-se a mais articulada entre os colegas, consegue fazer uma associação com um tema bastante debatido no período de aplicação da dinâmica: a questão do porte de armas, defendida pelo então candidato à presidência Jair Bolsonaro. Sua postura revela sua discordância com a liberação do porte de armas pois, para ela, a situação no Espírito Santo poderia ter sido ainda pior se mais pessoas estivessem armadas.

Os alunos contrários às armas fazem uma relação com o crescimento da violência e, conseqüentemente, com o número de mortes, caso o porte seja aprovado, justamente o oposto daqueles que defendem a situação. Como apresentado, um dos pontos centrais em Hannah Arendt para que a ação ocorra é o fato da natalidade. Ou seja, o fato de nascermos enquanto humanos nos faz agir. Sendo assim, cabe uma reflexão, mesmo que não levada a cabo pelos alunos: se a ação está ligada à natalidade, não faz sentido defendermos o aumento da mortalidade. Assim, estaríamos contradizendo o princípio da ação e é ele que nos leva aos debates que têm o poder de melhorar a vida humana.

Outro ponto relevante nesta primeira discussão é quando a aluna Luana levanta a hipótese de a população ter agido assim para questionar a atuação dos militares nas situações cotidianas, marcadas pela repressão. Ainda que o assunto não tenha sido amplamente discutido, houve a concordância dos colegas sobre esta postura. A passagem nos revela que nesta situação bastante específica, os militares estavam sendo vistos como sujeitos de direitos, porém, também há uma visão bastante consolidada de que, muitas vezes, são eles os representantes da opressão do Estado e, por isso, aqueles que impedem que os direitos sejam plenamente reivindicados e aplicados.

No segundo grupo, as discussões foram mais rápidas e, por isso, ocorreram algumas intervenções para que os alunos procurassem desenvolver mais suas respostas, estratégia sugerida por Pichon-Rivière (1956). Ainda assim, a fala de Luís é a mais marcante por representar a reflexão gerada no grupo sobre os motivos que nos levam a seguir as leis. Para o estudante, não há a noção de respeito ao próximo, mas sim a obediência à legislação apenas pelo medo da punição. A fala de Pedro também revela um pessimismo em relação às relações humanas, marcadas pelo consumismo e pelos valores financeiros e não morais.

Sua colocação pode ser associada à ideia de Hannah Arendt que afirma que os homens perderam a orientação no mundo quando as tradições se enfraqueceram. A filósofa questiona se os humanos sozinhos conseguem criar regras para a boa convivência em sociedade.

Nas discussões do terceiro grupo, percebemos um maior aprofundamento no debate, com a participação mais dividida entre seus membros. Quando Fernando revela seu apoio à revisão da lei que proíbe a greve dos militares, identificamos o apoio à causa e uma visão de igualdade de direitos da categoria em relação às outras que têm a possibilidade de fazer greve.

Assim como a colega Luana (do primeiro grupo), Vinícius pensa que o movimento da população pode representar uma libertação da opressão dos militares. Desta forma, o grupo também revela as visões contraditórias da categoria na sociedade: ora como opressores, ora como profissionais que reivindicam melhores condições de trabalho, o que deixa a discussão sobre seus direitos ainda mais complexa.

Por fim, a relação feita por Thiago demonstrou a profundidade da discussão. Contextualizando, o inglês Thomas Hobbes (1588-1679) faz parte do grupo dos filósofos contratualistas, pois acredita que os humanos precisam realizar um contrato social para viverem melhor em sociedade. Na fase anterior, chamada por ele de Jusnaturalismo, ou Estado de Natureza, os homens têm tanta liberdade que se atacam constantemente buscando conquistar o que é do outro. É um estado de intensas guerras e insegurança. É neste contexto que se insere a frase hobbesiana de que “o homem é o lobo do homem”. (CHAUÍ, 2000).

Thiago revelou uma grande habilidade de associação ao conseguir relacionar as notícias mais recentes e o debate que elas geram à teoria de Hobbes de forma muito coerente, dando base teórica à sua fala.

Já no quarto grupo, fica claro que o foco é a desigualdade social e seus reflexos em relação às ações dos indivíduos e suas consequências, como o acesso às armas. Isabela faz um importante questionamento, afirmando que as classes mais altas muitas vezes conseguem ter armas, mesmo com a proibição legal, o que revela a forma como o porte é visto na sociedade de acordo com quem o tem. Mais uma vez, a postura truculenta e preconceituosa de muitos militares é colocada em discussão, assim como os outros grupos fizeram, demonstrando a indignação dos estudantes em relação ao tratamento desigual

por parte daqueles que representam a segurança estatal, mas muitas vezes geram mais medo do que promovem proteção.

Finalizando a primeira dinâmica, o quinto grupo revela a discussão que mais se diferenciou das ideias levantadas pelos outros grupos. Apenas nela aparece a noção de que os militares estavam errados ao reivindicarem desta forma. Para Carolina, as condições de contratação dos militares estão acima das queixas que os profissionais possam ter ao longo da carreira e, portanto, este não é um direito que eles possuem, ainda que poderiam buscar melhores condições de outra maneira. Como o discurso desta estudante acabou prevalecendo em relação aos demais colegas que demonstraram concordância, percebemos que a noção de Direitos Humanos, vinculados à dignidade no trabalho seriam relativas para este grupo.

Cabe ressaltar que a estudante sempre demonstrou ideias bastante progressistas e de defesa dos movimentos sociais ao longo das aulas. Por isso, essa fala não era esperada. Por outro lado, podemos relacionar também suas ideias em geral mais próximas à crítica sobre a ação cotidiana dos militares e, por isso, talvez, a aluna não tenha se aberto à defesa da categoria na situação em debate.

Também é importante destacar que não estávamos buscando polarizações nos discursos dos alunos, por isso, a fala de Carolina evidencia a teoria de Hannah Arendt que diz que no espaço público é que as singularidades se revelam, inclusive ao indivíduo:

Esta revelação de 'quem', em contraposição a 'o que' alguém é — os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar — está implícita em tudo o que se diz ou faz. [...] geralmente, porém, não basta o propósito deliberado de fazer tal revelação, como se a pessoa possuísse e pudesse dispor desse 'quem' do mesmo modo como possui e pode dispor de suas qualidades. Pelo contrário, é quase certo que, embora apareça de modo claro e inconfundível para os outros, o 'quem' permaneça invisível para a própria pessoa, à semelhança do *daimon*, na religião grega, que seguia atrás de cada homem durante toda a vida, olhando-lhe por cima do ombro, de sorte que só era visível para os que estavam à sua frente. (ARENDR, 1961, p. 192).

Enquanto condutores da pesquisa, também podemos refletir sobre uma ideia de Hannah Arendt que adverte para que a ação não seja limitada a um

conjunto de características que alguns indivíduos apresentam, pois eles podem não representar por completo sua singularidade. Segundo a filósofa, os princípios da existência humana não explicam definitivamente o que somos e como nos comportamos individualmente e em relação com os outros.

Desta forma, percebemos a importância da criação de um espaço público favorável para que os alunos estivessem à vontade para debater e, conseqüentemente demonstrar suas ideias. É o que claramente aconteceu nesta primeira dinâmica, com destaque para a aluna Carolina que pôde expor comportamentos nunca revelados na rotina da sala de aula. Pudemos presenciar, portanto, a passagem do labor para a ação.

5.1.2 Segundo encontro: destruição de centro de candomblé no Rio de Janeiro

Contextualização: em setembro de 2017, um terreiro de candomblé foi invadido por traficantes evangélicos que obrigaram sua líder a destruir o próprio espaço e seus símbolos “em nome de Jesus”. A idosa de 75 anos sofreu diversos tipos de violência psicológica, além de ser ameaçada com um taco de beisebol o tempo todo na situação que foi gravada pelos criminosos. (REVISTA FÓRUM, 2017).

Dinâmica aplicada em 14/09/2018

Primeiro momento (15 minutos):

- ✓ Apresentação do contexto.
- ✓ Exibição do vídeo (disponível no mesmo site da notícia) para os alunos e, em seguida, demonstração de outras situações de intolerância religiosa como a proibição do uso da burca na França e o caso do pastor Sérgio von Helder que chutou uma imagem de Nossa Senhora Aparecida em um programa de TV em 1995. (CORTE..., 2014; BISPO..., 1997)
- ✓ Projeção e leitura do artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Toda a 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.

Segundo momento (15 minutos):

- ✓ Em seguida, com os alunos em grupos, projeção de uma notícia de que o terreiro de candomblé em questão será reconstruído com auxílio financeiro de uma igreja evangélica. (BBC NEWS, 2018).
- ✓ Solicitação de que os alunos debatam as seguintes questões:
 1. Nos casos demonstrados, o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos está sendo respeitado? Por quê?
 2. Tratam-se de casos de intolerância religiosa? Em que sentido?
 3. A ação de reconstruir o terreiro estimula quais posturas nos fiéis da igreja evangélica?

Terceiro momento (15 minutos):

- ✓ Socialização dos debates em grupo para a turma toda.

Dados coletados e análise:

Grupo 1

Guilherme diz que acredita que os símbolos de religiões como candomblé e umbanda ainda são mal compreendidos pela sociedade que associa sua crença a macumba, a demônios e outras práticas de “magia negra”, gerando maior preconceito por se distanciar mais do que os cristãos estão habituados a praticar. Vinícius diz que deve haver um pensamento que lembra uma certa hierarquia que faz com que os fiéis acreditem que sua religião seja mais evoluída que as outras, já que o judaísmo deu origem ao cristianismo que, por sua vez, originou o protestantismo, como as religiões evangélicas. Guilherme diz que o Brasil ainda tem sérios problemas com o respeito e a tolerância religiosa, sobretudo em relação às menos conhecidas.

Vinícius diz que este problema não será resolvido enquanto o Brasil não for, de fato, laico. Para ele, é muito contraditório que o Brasil se classifique como laico, mas permita que os partidos carreguem nomes que se liguem diretamente à religião. Ele lembra que estes políticos acabam por formar grupos fortes como

a “bancada evangélica” que defendem, segundo ele, interesses baseados na religiosidade e não no bem de todos os indivíduos.

Grupo 2

Gabriela diz que os direitos não estão sendo seguidos, pois estão usando sua crença para destruir a do outro. Thiago ressalta que a ONU destacou este princípio em sua Declaração justamente por entender que este é um ponto essencial para o convívio humano e para que não ocorressem mais casos como as atrocidades cometidas contra os judeus.

Para Sofia, os negros já sofrem tanto racismo pela cor de sua pele e ainda precisam encarar o preconceito religioso, quando seguem religiões como a umbanda e o candomblé. Para Thiago estes fatos não estão separados, mas sim se complementam na forma de vários tipos de manifestações racistas.

Thiago inicia dizendo que o ato da reconstrução foi “bem legal” e Sofia concorda. Porém, Gabriela diz que vê por um outro lado: para ela, os evangélicos quiseram melhorar sua imagem para que a sociedade não generalize a situação, mas que isso não tira o mérito da ação e que ela nunca conseguirá saber o real motivo da reconstrução. Ainda assim, Sofia reforça que este ato pode melhorar o respeito às crenças religiosas entre os fiéis da igreja envolvida na reconstrução. Thiago diz que imagina que muitos fiéis discordaram, pois muitas vezes são estimulados a não respeitar a crença do outro.

Esta dinâmica foi aplicada em um dia com menos alunos em sala e, por isso, foram formados apenas dois grupos.

Percebemos que a discussão do primeiro grupo, onde dois alunos tiveram falas de maior destaque, caminhou para argumentos que defendem a tolerância religiosa, como preza o artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos citado na dinâmica. Por outro lado, os alunos mostraram-se pessimistas em relação a esta prática respeitosa na sociedade brasileira. Quando argumentam que para muitos deve haver um tipo de hierarquia que classifica as religiões como melhores ou piores, remetem à noção de etnocentrismo, conceito antropológico que diz respeito à ideia de julgar a cultura do outro como inferior. A partir dos dados apresentados na dinâmica, entendemos que o raciocínio do grupo é coerente.

A seguir, quando questionam a noção de estado laico, os alunos demonstram uma crítica contundente às diferenças entre teoria e prática. Citando políticos que utilizam de crenças religiosas para se elegerem e até para governarem, o grupo acredita que não existe um estado laico aplicado e isto reflete na concretização da intolerância religiosa e até na limitação de direitos com base na religiosidade, como vemos acontecer nas discussões que envolvem, por exemplo, a questão do aborto, da criminalidade da homofobia e da pesquisa com células-tronco.

No segundo grupo, a fala de Gabriela reforça a noção de hierarquia e a aluna traz a ideia de destruição do outro com base em sua crença religiosa. A partir de fatos recentes, como muitas guerras no Oriente Médio, percebemos que Gabriela entende a incoerência de se fazer a guerra em nome da paz, como justificado muitas vezes por grupos políticos e religiosos.

Quando Thiago remete à Declaração Universal dos Direitos Humanos para justificar seus argumentos, inferimos que ele valoriza o documento, entendendo que ele deve ser a base para este tipo de discussão. Assim, a visão do aluno sobre a aquisição de direitos está diretamente relacionada às propostas da ONU, postura considerada essencial nesta pesquisa.

Relacionamos a fala de Thiago à noção arendtiana de que muitos grupos são marginalizados, sofrem diversos tipos de preconceito e, por isso, o fato de serem humanos, contraditoriamente, não garante o acesso aos diversos direitos. Esta situação destrói a dignidade destes humanos, privados do pleno convívio em sociedade.

A relação feita por Sofia e Thiago em relação ao racismo também é muito relevante. Dados mostram que as religiões de matrizes africanas são as que mais sofrem preconceito no Brasil, de acordo com Puff (2016) e como bem concluíram os alunos, são dados interligados que envolvem o racismo de forma mais ampla.

Por fim, os alunos demonstram ver a reconstrução do terreiro pelos evangélicos de forma positiva, mas também levantam a hipótese de a igreja agir propositalmente para melhorar sua imagem perante a sociedade e aos próprios fiéis.

Podemos aqui retomar Arendt quando ela diferencia admiração pública de status social, recorrendo às ideias de Adam Smith. Assim como problematizado

pela filósofa, os alunos também questionaram se os evangélicos teriam reconstruído o terreiro apenas para reforçarem uma imagem positiva. Para Arendt, esta seria uma maneira fútil e serviria apenas para inflar o ego dos sujeitos. Este é um dos perigos ao confundirmos o espaço público com um local onde os interesses individuais devem aparecer.

No tocante à análise dos alunos, ainda assim, a visão otimista prevalece quando cogitam, inclusive, a possibilidade de uma diminuição na intolerância religiosa com atos deste tipo.

5.1.3 Terceiro encontro: assassinato da travesti Dandara

Contextualização: em fevereiro de 2017, a travesti Dandara dos Santos foi morta em Fortaleza-CE por oito homens que utilizaram de diversos tipos de violência, filmaram o caso com um celular e divulgaram o vídeo do ocorrido onde a espancavam e a carregavam em um carrinho de mão sem nenhuma chance de defesa por parte da vítima. (G1 CE, 2017).

Dinâmica aplicada em 19/09/2018

Primeiro momento (15 minutos):

- ✓ Apresentação do contexto.
- ✓ Exibição de vídeos que contam o caso: o vídeo de seu assassinato, uma notícia sobre o fato e trecho de um documentário produzido logo após o crime onde falam a mãe, o irmão e amigos de Dandara. (TRAVESTI..., 2017), (O MARTÍRIO..., 2017).
- ✓ Demonstração de dados que revelam que o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais do mundo, mas também é o que mais consome material pornográfico protagonizado por eles, além de mostrar e a luta de grupos que buscam acabar com este tipo de violência. (MARZOLLA, 2018).
- ✓ Projeção da seguinte notícia: “MEC tira combate à homofobia e transfobia dos critérios para avaliação de livros” (POLETTI, 2018).

Segundo momento (15 minutos):

Em grupos, os alunos discutiram:

1. Por que, além do crime brutal, os assassinos quiseram gravar e divulgar o ocorrido?
2. Por que o Brasil é o país que mais mata trans, mas também é o país com maior incidência de buscas de trans em sites pornográficos?
3. Qual é o papel da educação neste processo?
4. Qual é a importância de um órgão como o MEC ter estratégias para combater este tipo de violência?

Terceiro momento (15 minutos):

- ✓ Socialização dos debates em grupo para a turma toda.

Dados coletados e análise:

Grupo 1

Vinícius inicia dizendo que acredita que a filmagem ocorreu para que os agressores mostrassem o que fizeram para a sociedade, como se fosse um troféu. Como se a partir de então se tornassem heróis, pois encaram o ato como um favor à sociedade. Guilherme concorda dizendo que em uma sociedade tão machista, é como se eles reforçassem sua masculinidade, acabando com outra forma de manifestação da sexualidade. No caso da segunda pergunta, Felipe acredita que a morte acontece justamente porque estas pessoas desejam sexualmente os transexuais, mas não sabem lidar com isso, pois a sociedade reprime este tipo de atração.

Vinícius acredita que se este tipo de crime ocorre na sociedade, ele deve ser amplamente discutido nas escolas, por isso o MEC não deveria retirar o tema dos critérios de escolha dos materiais didáticos, pois é uma forma de se omitir. Guilherme reforça a fala do ator Silvero Pereira vista no vídeo quanto a esta omissão que pode se transformar em conivência.

Grupo 2

Fernando resgata uma fala do filósofo Nicolau Maquiavel que afirma que os humanos têm uma tendência maior a desrespeitar aqueles que amam do que aqueles que temem. O aluno utiliza esta ideia para tentar compreender o ato dos assassinos que, segundo ele, poderiam sentir algum tipo de atração sexual, mas

como são julgados pela sociedade, preferiram acabar com esta vida como se estivessem aniquilando um problema que na verdade é deles.

Fernando diz que o mais importante é que as pessoas aprendam a respeitar as diferenças. O aluno afirma que as orientações sexuais não dizem respeito a mais ninguém, além do próprio indivíduo. Ele acredita que a educação familiar e escolar ainda é muito conservadora e isto é explicado por todo o histórico do Brasil, desde sua colonização e mentalidade escravocrata. Rodrigo discorda do colega, afirmando que este tipo de mentalidade tem mudado significativamente no Brasil e acredita que a educação tem um papel importante neste processo.

Grupo 3

Isabela pergunta sobre a busca de vídeos pornográficos e Thaís se pronuncia dizendo que acredita em um prazer sexual reprimido onde as pessoas buscam combater aquilo que elas desejam. Rafaela diz que acredita que as pessoas são tão reprimidas que externam esse desejo em forma de ódio. Para ela, este ódio é do próprio desejo que têm, pois sentem, mas acham errado, por isso acabam com seu objeto de desejo, matando-o. Juliana concorda.

Rafaela diz que quando o MEC retira esta discussão como obrigatória do material didático, ele está dizendo que o tema não é importante. Ela diz que se trata de um desrespeito com as pessoas que escolhem outro sexo e logo se corrige: “Escolhe não, né? Isso não é escolha. Eu não escolhi ser hétero”.

Para Isabela, quando o tema é retirado ou diminuído nas escolas, o preconceito aumenta e os assuntos continuam sendo tratados como tabus na sociedade.

Grupo 4

Gabriela inicia fazendo a primeira pergunta. Ela mesma passa a responder, dizendo que eles quiseram mostrar em forma de ameaça, para outros travestis entenderem que pode ocorrer o mesmo com eles. Para Luana, ações como essas podem ser comparadas e provavelmente são inspiradas em fatos como o nazismo alemão, onde Hitler mostrava seu poder por meio da perseguição e morte de judeus e outros grupos. Marina acredita que a educação tem um papel essencial para promover o respeito entre as pessoas.

Na primeira discussão apresentada, destacamos a clareza dos meninos em relação aos preconceitos relacionados à homossexualidade e à transexualidade. O destaque aqui se deve ao fato de que tais alunos, declarando-se heterossexuais, são submetidos a diversos tipos de controle social para perpetuarem comportamentos padronizados que, por sua vez, disseminam a homofobia e a transfobia. Por isso, a maneira como encaram a situação e os argumentos que utilizam para reforçarem os absurdos do fato analisado fomenta a perspectiva da formação de jovens que contribuam para uma sociedade mais justa e que respeite a diversidade sexual.

Neste mesmo sentido, os alunos demonstram entender a importância da educação e do espaço escolar para que este tipo de assunto seja abordado, esclarecido e que a intolerância sexual seja combatida. Por isso, reforçam a relevância do MEC, enquanto órgão governamental responsável pela educação, não se isentar do tema.

Cabe aqui a ideia de Arendt, evidenciada por Brito (2006), que afirma que os discursos sobre igualdade não podem mascarar a singularidade dos humanos e resultar na privação de seus direitos. Os meninos conseguiram debater a partir desta perspectiva, entendendo a importância de que se garantam tais direitos aos homossexuais e transexuais, inclusive por meio da educação.

Como apresentado, para Arendt, um dos princípios básicos para a ação é o de alteridade. Acreditamos que é por meio desta visão que os Direitos Humanos são construídos e, sobretudo, efetivados. Os humanos devem se reconhecer enquanto diferentes para viverem em uma sociedade justa e abrangente, ou seja, plural.

No segundo grupo, o aluno Fernando chegou a uma relação bastante pertinente com uma citação de Maquiavel, como demonstrado. Ainda que o filósofo italiano estivesse se referindo a um contexto político muito específico, coube a justificativa por meio de sua fala, demonstrando a competência do aluno em relacionar os conteúdos das aulas de Filosofia com a questão atual trazida pela situação analisada. Em seguida, o aluno ainda faz outra menção interessante ao afirmar que nossa colonização explica muitas destas posturas patriarcais e que elas devem ser superadas.

A fala de Rodrigo, mais otimista sobre atuais mudanças na mentalidade dos brasileiros, também reforça a importância da educação e do posicionamento do MEC para suprimir a homofobia e a transfobia.

Na discussão, percebemos que o foco do grupo inicialmente foi ao redor da informação de que o Brasil é o país que mais consome pornografia transexual. As meninas buscaram entender a relação entre o desejo e ódio e concluem que a repressão social faz com que a eliminação destes sujeitos seja vista como uma opção aos que se sentem limitados pelas convenções sociais a concretizarem suas vontades sexuais.

Assim como nos outros grupos, surge a ideia de que o MEC é responsável por levar estas discussões até as escolas como um caminho para a eliminação deste tipo de preconceito e consequente violência.

Destacamos também a consciência na fala de Rafaela que se corrige ao dizer que a orientação sexual não é uma escolha. Entendemos que esta visão é importante para que a sexualidade não seja vista como uma opção, mas sim como uma condição inerente ao sujeito que, como todos os outros, deve ser respeitado e livre.

Ainda que o último debate apresentado tenha sido mais curto, mesmo após algumas intervenções, as meninas reafirmaram ideias debatidas e analisadas nos outros grupos, mas trouxeram uma questão relevante: para elas, estas ações são comparáveis e talvez até inspiradas no Holocausto que ocorreu no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Mesmo em uma situação tão lamentável, novamente a educação escolar aparece como possível promotora da igualdade. Este propósito da educação revelado pelos alunos vai de acordo com o que preveem os documentos oficiais apresentados anteriormente, como o PNEDH e os PCNs. Assim como vimos em Sacavino (2007), “a educação é um Direito Humano, sendo vista como a chave que abre as portas para a garantia de direitos civis, políticos e sociais”.

5.1.4 Quarto encontro: sistema prisional e redução da maioria penal no Brasil

Contextualização: nos últimos anos, circula na Câmara dos Deputados uma PEC – Proposta de Emenda Constitucional que visa reduzir a maioria penal

para os 16 anos. Sendo assim, criminosos de 16 e 17 anos teriam o mesmo tratamento na justiça dos indivíduos com 18 anos ou mais. Visões contrárias a esta proposta levantam diversos problemas a partir de sua aprovação e fazem relações com o sistema penitenciário brasileiro, que, segundo este ponto de vista, mais castiga e prepara para crimes mais graves do que recupera. (SENADO NOTÍCIAS, 2017).

Dinâmica aplicada em 28/09/2018

Primeiro momento (15 minutos)

✓ Apresentação de notícias de adolescentes que cometeram crimes hediondos e suas punições. Em seguida, exibição do vídeo “Redução da maioria penal” onde o médico Dráuzio Varella expõe sua opinião (contrária) sobre o assunto. (PARANAÍBA; SILVA, 2015), (REDUÇÃO..., 2015), (G1 MS, 2018), (G1 SÃO CARLOS E ARARAQUARA, 2018).

✓ Projeção de dados que mostram as condições das cadeias brasileiras e suas estatísticas em relação à superlotação e expectativas de um ex-detento se inserir de fato na sociedade. (CRUZ, 2017), (GASPARIN, 2010), (PLANALTO, 2018).

Segundo momento (15 minutos):

✓ Separação dos alunos em grupos para argumentarem a partir das perguntas:

1. Quais os principais problemas do sistema penitenciário brasileiro?
2. Que tipo de punição é adequada a um adolescente?
3. A redução da maioria penal para 16 anos pode ser uma solução à criminalidade em nosso país? Por quê?
4. Você acredita que os criminosos têm muitos direitos? Por quê?

Terceiro momento (15 minutos):

✓ Socialização dos debates em grupo para a turma toda.

Dados coletados e análise:

Grupo 1

Vinícius afirma que o sistema penitenciário brasileiro tem muitos problemas, típicos de países em desenvolvimento. Ele acredita, e Guilherme concorda, que as prisões brasileiras não cumprem seu papel de ressocialização, mas sim transformam o penitenciário em um criminoso ainda pior. Felipe diz que as cadeias são superlotadas e isso colabora para que os presos se tornem ainda piores. Para Luís, as facções presentes nos presídios passam a controlar a vida dessas pessoas e de suas famílias. Felipe diz que os presidiários mandam mais nas prisões do que os carcereiros ou a polícia.

Luís acredita que a punição a um criminoso adolescente deve ser a mesma de um adulto, pois estes indivíduos já têm consciência do que estão fazendo e por isso devem ser condenados da mesma forma. Guilherme então defende que isso não soluciona o problema, pois outros adolescentes não deixarão de cometer crimes por isso. Acha que a educação é a melhor solução pois, para ele, aproximar estes jovens de outros criminosos não resolve, mas só estimula a entrarem em contato com outros tipos de crimes e até facções.

Guilherme lê a pergunta sobre os direitos dos presos e Luís responde imediatamente que eles têm muitos direitos. Para ele, muitas vezes é mais vantajoso estar preso do que trabalhar, pois lá ele consegue sustentar sua família com um auxílio, não tem gasto lá dentro. Guilherme disse que já viu notícias de pessoas que afirmam ter cometido crimes de propósito para irem presas. Luís diz que estes direitos deveriam ser perdidos a partir do momento que a pessoa cometeu um crime, como se fosse uma chance dada pela sociedade e que ela não soube aproveitar. Guilherme parece repensar o que disse e questiona o colega sobre como fazer, já que uma pessoa não pode estar condenada a morrer de fome, por exemplo, por que foi presa. Luís responde que deve haver direitos mínimos, como a alimentação, pois a vida dos presidiários é melhor do que muitos que se matam de trabalhar fora da cadeia. Guilherme concorda que existem muitos direitos e uma vida boa, mas discorda quando é feita a afirmação de que é melhor estar preso do que fora da cadeia, pois a vida lá dentro não é nada fácil e estão expostos a muitos perigos, inclusive perder a própria vida em uma rebelião ou disputa entre grupos.

Para Gabriela, a redução da maioria não é vista como uma solução porque esse jovem vai entrar em uma facção para se proteger e vai ficar devendo favores mesmo quando estiver fora, ficando cada vez mais envolvido com a criminalidade. A melhor punição seria continuar com locais diferenciados como a Fundação Casa e que os menores tenham a oportunidade de debater sobre a sociedade, Direitos Humanos e o poder da educação. Eles devem ser levados a pensar.

A mesma aluna acredita que os criminosos têm muitos direitos. Cita o caso de Suzane von Richthofen que matou os pais, mas teve o direito de sair no indulto do dia das mães. Para ela, estas saídas devem ser analisadas caso a caso.

Grupo 3

Sofia e Luana afirmam juntas que a redução da maioria penal não é a solução. Luana continua dizendo que a solução não é a punição sem um objetivo mais complexo. Sarah diz que a redução só vai piorar tudo: “Tem que dar mais oportunidades para eles”.

Grupo 4

Sobre a punição para jovens, Fernando acredita que instituições como a Fundação Casa devem ser mantidas, pois focam mais na educação do que apenas na punição. Thiago defende que para crimes hediondos devem existir presídios para adolescentes, pois em casos deste tipo de crime, a pena deve ser maior. Rodrigo também acha que o Estado poderia manter acordos com grandes empresas que absorveriam os adolescentes para o mercado de trabalho. Este processo poderia começar ainda durante a pena, como se fosse um estágio e depois ele teria um emprego garantido. Em contrapartida, a empresa teria benefícios como a isenção de alguns impostos.

No primeiro grupo, percebemos o inconformismo com a falta de estrutura das prisões no Brasil e Vinícius afirma que elas não cumprem com sua função que seria da ressocialização. Ainda reafirmam a fala do médico Dráuzio Varella (no vídeo exibido para iniciar a dinâmica) de que os detentos mais jovens se

envolvem com facções criminosas, o que acaba por comprometer toda a família e sua vida, mesmo após o fim de sua pena.

A partir de então, começam a surgir ideias opostas no grupo e seus respectivos argumentos. Quando Luís afirma que a punição para adolescentes deve ser igual a de um adulto e Guilherme contrapõe, dizendo que apenas a educação soluciona o problema, percebemos visões opostas sobre a questão, mas também sobre os Direitos Humanos. Guilherme se aproxima de uma consideração mais ampla sobre o indivíduo, entendendo sua possível reintegração ao ser submetido à educação. Já Luís, demonstra uma postura mais focada na necessidade da punição, ainda que não avalie suas aplicações e consequências.

Identificamos neste momento um ponto importante para a construção da ação: os alunos estão debatendo a partir de pontos de vistas distintos, o que faz com que a realidade vá sendo construída, conforme Arendt. Diferente da noção de sociedade operária, onde a reprodução é marcante, o debate a partir de perspectivas distintas é possível e os alunos conseguem se colocar neste espaço público que se torna favorável ao aparecimento da ação.

Assim também conseguimos localizar os estímulos para a percepção da alteridade e, em seguida, dos direitos que estes indivíduos devem ter. Aos poucos, vão se manifestando discursos que buscam fazer com que os colegas pensem na humanidade dos sujeitos debatidos. A partir de percepções como a de que o preso não é menos humano, por exemplo, é que conseguimos firmar as bases dos Direitos Humanos.

As próximas discussões revelam ainda mais intensamente os questionamentos feitos em relação aos direitos dos detentos que ouvimos da sociedade em geral. Quando Luís afirma que os presos têm muitos direitos a ponto de preferirem ficar presos, Guilherme chega a concordar a princípio, dizendo até que já viu situações assim em notícias. Porém, ao longo da conversa o aluno volta a fazer com que o colega explique melhor seus argumentos. Luís torna a dizer que os direitos devem ser mínimos e que a vida dos presidiários é muito boa. Guilherme volta a concordar em partes, ao dizer que a vida é boa, mas não se deve considerar melhor do que a vida em liberdade. Neste momento fica evidente que os discursos opostos se encontram em determinados momentos, mostrando que o diálogo foi possível, que conseguiram enxergar o

lado do outro e chegaram a negociar, mas por fim, de forma geral, os alunos mantiveram as posições que tinham no início da conversa.

Mais uma vez, referimo-nos a Hannah Arendt ao afirmar que os diferentes pontos de vista constroem o mundo comum, pois são partilhados com aqueles que convivem conosco, mas também podem ser acessados pelos mais velhos e pelos mais jovens, que poderão dar continuidade a nossas ações no futuro.

Cabe ressaltar que o discurso de Luís vai ao encontro da fala citada por Carvalho (2007) em nossos primeiros capítulos. Para este autor, os Direitos Humanos foram ganhando conotação pejorativa, apenas como direitos de bandidos. O aluno questiona em diversos momentos os direitos dos presidiários e afirma que são em excesso frente a condição em que se encontram. Ainda para Carvalho, esta visão torna-se um grande problema, pois o sujeito não consegue compreender a importância dos Direitos Humanos para a efetivação da democracia e perpetua visões distorcidas sobre o tema.

Percebemos no segundo grupo que o discurso de uma aluna acabou prevalecendo. Os demais estudantes mostraram-se mais quietos e, em geral, concordaram com ela. É interessante registrar que a aluna Gabriela tem uma fala bastante impositiva, porém nem sempre se coloca, como visto nas outras discussões. Este fato pode ter sido um inibidor do posicionamento de seus outros colegas.

Como registrado, a aluna entende a necessidade de um tratamento diferenciado com jovens criminosos, defende instituições como a Fundação Casa, mas também acredita que os detentos têm muitos direitos, utilizando o exemplo de uma criminosa para justificar seus argumentos. Observamos que casos como este constituem-se mais em exceções do que em regras e, por isso, também devem ser analisados com cuidado ao servirem como argumento generalizador.

No terceiro grupo, em uma discussão mais breve, o grupo demonstra uma unidade de argumentação, assim como já propôs Pichon-Rivière (2005) ao defender a heterogeneidade do grupo para a homogeneidade do debate.

Quando Sarah se refere a mais oportunidades, podemos supor que ela esteja se referindo a uma vida mais estruturada por meio da educação e da possibilidade de um emprego, por exemplo. Os alunos percebem que estas oportunidades devem ser oferecidas pelo Estado e que, portanto, as políticas

públicas focadas na redução da violência entre os jovens devem ter outro foco que não seja o da redução da maioria penal.

Hannah Arendt critica o fato de a garantia dos direitos precisar vir do Estado, já que eles deveriam estar acima desta instituição. Ainda assim, a autora acredita no poder das democracias para que os cidadãos possam reivindicá-los e, conseqüentemente, ter acesso a eles.

No quarto grupo, mais uma vez a educação aparece como caminho para que os jovens tenham outras oportunidades. Neste caso, surgem duas argumentações que revelam a postura destes alunos sobre a punição dos adolescentes. A primeira é sobre os crimes hediondos: ao defenderem que eles sejam mais intensamente punidos, revela-se uma hierarquia dos crimes, como já acontece com os presidiários maiores de idade e que ela seria definidora da punição. Portanto, o tipo de crime cometido estaria diretamente ligado à punição e aos direitos e restrições que este presidiário teria na detenção.

A segunda argumentação vai a um ponto muito mais inclusivo: os alunos demonstram a preocupação com a vida profissional destes jovens após a saída de uma instituição como a Fundação Casa. Para Rodrigo, seria possível manter acordos que garantam a inserção destes indivíduos no mercado de trabalho.

Mesmo que muitos alunos tenham questionado os direitos dos presos, sobretudo os menores de idade, percebemos que a maioria se demonstrou contrária à redução da maioria penal. Ainda revelam uma reflexão sobre as oportunidades que tiveram para chegarem a esta condição e quais terão após cumprirem suas penas.

Ao valorizarem a educação como caminho para a construção de uma nova sociedade que se preocupe mais em educar do que em punir, os alunos nos remetem à ideia de que a educação não pode apenas esperar que o aluno reproduza e se conforme com o mundo em que nasceu. Em oposição, para Arendt, a educação deve dar bases para que os jovens exercitem sua potencialidade de transformar o mundo. Assim, os alunos estão fazendo um movimento duplo: utilizando a própria educação para o debate e a transformação de suas vidas, mas também a defendendo como o motor da alteração da realidade de outros indivíduos. Percebemos assim o quanto, a despeito das dificuldades, a ação arendtiana pode estar diretamente ligada à educação, como temos sustentado.

5.1.5 Quinto encontro: tortura durante a ditadura civil-militar no Brasil

Contextualização: em 1964, o Brasil sofreu um golpe que instalou uma ditadura civil-militar até 1985 em um contexto internacional de disputa entre o Capitalismo norte-americano e o Socialismo soviético. Neste período, a democracia e diversos direitos políticos foram suspensos. Os inimigos políticos do governo eram perseguidos, presos, torturados e muitas vezes mortos. (CARVALHO, 2018).

Dinâmica aplicada em 05/10/2018

Primeiro momento (15 minutos):

✓ Início com o vídeo “Ex-militares e ex-militantes comentam torturas e mortes na Ditadura Militar”. O vídeo de 6 minutos é bastante didático e mostra depoimentos dos dois lados envolvidos, tanto torturados quanto torturadores. (EX-MILITARES..., 2018).

✓ Projeção da Lei da Anistia (1979) que libertava os presos políticos, mas também livrava os torturadores de um futuro julgamento. Demonstração de trechos de reportagem publicada onde afirma-se que a Lei da Anistia não é obstáculo para a punição dos praticantes de tortura. (LEI..., 2014).

✓ Exibição de vídeo do presidente eleito Jair Bolsonaro afirmando que é a favor da tortura e uma imagem de seu filho, Eduardo Bolsonaro, com uma camiseta estampada “Ustra vive” em uma clara homenagem ao Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, conhecido por ser chefe do DOI-Codi e torturador durante o período militar, inclusive tendo violentado a ex-presidente Dilma Rousseff. Exposição de notícia que mostra que, enquanto isso, na Alemanha, qualquer valorização do Nazismo é considerada crime. (NEVES, 2018), (GLOBO ESPORTE, 2018).

Segundo momento (15 minutos)

✓ Os alunos debateram em grupos:

1. Os torturadores do período da Ditadura Militar devem ser punidos?

Se sim, de que forma?

2. Ações como as da família Bolsonaro deveriam ser punidas por representarem apologia à tortura ou trata-se de liberdade de expressão?

3. Existem prejuízos ou benefícios de discursos como estes ganharem força na política brasileira? Por quê?

Terceiro momento (15 minutos):

- ✓ Socialização dos debates em grupo para a turma toda.

Principais dados coletados

Grupo 1

Todas as meninas do grupo concordam que eles deveriam ser punidos, pois ultrapassaram o limite entre a apologia à tortura e a liberdade de expressão. Carolina diz que eles deveriam sair presos do Congresso e perder seus direitos políticos. A aluna reforça que este tipo de postura não pode ser considerada como representante de milhões de brasileiros. Eduarda diz que não é liberdade de expressão quando você fere o direito à vida de outro indivíduo. Luana lembra que outros países que passaram por ditaduras puniram seus torturadores.

Grupo 2

Miguel acredita que houve sim prazer em torturar e estas pessoas deveriam ser punidas com tortura, sentindo na pele o que fizeram com as outras pessoas. Luís acredita que deveria haver punição, mas discorda de Miguel na questão de “pagar na mesma moeda”. Acredita que um longo período de prisão seria ideal, perdendo o direito de conviver em sociedade, já que tentaram acabar com a vida de muitas pessoas. Ele também discorda de Guilherme que afirma que alguns poderiam receber penas menores por terem sido obrigados. Ele diz que a esta altura, todos alegariam que foram obrigados, o que não diminui a gravidade do que foi feito. Vinícius acredita que se for possível provar esta situação, os mandantes devem ter penas maiores do que os mandados. Guilherme diz que apesar de concordar com a punição, acredita que puni-los agora não teria mais sentido, pois já se passaram quase 40 anos da Lei da Anistia para que ela seja revista. Inclusive, segundo ele, muitos torturadores devem ter morrido e passaram impunes por este longo período.

Sobre as ações da família Bolsonaro serem apologia à tortura ou liberdade de expressão: Guilherme pergunta e já responde que ele não consegue ver estes atos como liberdade de expressão, pelo contrário, o caso configura apologia à tortura e isso também deve ser considerado crime, por isso ele afirma que deve haver punição. Vinícius lembra que na Alemanha qualquer tipo de comportamento que valorize o nazismo é reprimido e punido. Ele também defende a punição, já que este ato está enaltecendo a morte de várias pessoas e muitas atualmente ainda se sentem ameaçadas com este tipo de discurso, como negros, mulheres e homossexuais. Ele diz que isso não pode ser silenciado, pelo contrário, todas as pessoas devem ser alertadas sobre o absurdo da situação.

Grupo 3

Sobre a postura da família Bolsonaro, para Thiago, só existem malefícios. Ele diz que liberdade de expressão é muito diferente de discurso de ódio que é o caso da situação. Fernando diz que não acha que este discurso traga prejuízos ou benefícios. Para ele, são simplesmente discursos que algumas pessoas concordam e outras não. O que muda são as atitudes. Thiago questiona se este discurso não pode estimular outras pessoas a agirem assim. Fernando responde que se for assim, conhecer a história do nazismo também pode influenciar pessoas a agirem como Hitler. Pedro diz que as coisas não são tão simples assim. Na teoria, sabemos que não devemos ser manipulados, mas na prática isto ainda acontece muito, sobretudo quando as pessoas se sentem representadas por estas ideias.

Na socialização das ideias para a turma, quando Thiago diz que seu grupo pensou em uma punição com serviços comunitários e distribuição de cestas básicas, a aluna Carolina, que estava em outro grupo questiona ironicamente: *“O que é isso? Ele estava fumando maconha ou torturando uma pessoa? Cesta básica, Thiago?”*. A sala dá risada e o aluno acaba ficando sem graça para continuar respondendo.

No primeiro grupo, percebemos o inconformismo das alunas com as atitudes demonstradas e que são muito presentes no Brasil ainda hoje. As meninas conseguem fazer comparações com outros países que lidam com

pontos parecidos de suas Histórias de forma bastante distintas, considerando crime este tipo de apologia. Ainda existe uma importante reflexão sobre a diferença entre a liberdade de expressão e a ameaça à vida de outros indivíduos. Cabe aqui a reflexão feita por Adorno (2012) sobre a criação da Comissão da Verdade no primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014). Para o autor, a polêmica gerada em sua concepção revela os diferentes interesses políticos envolvidos, já que alguns parlamentares preferiram considerar o assunto finalizado, provavelmente por terem relação direta ou indireta com os atos de tortura na ditadura civil-militar. Por isso, como perceberam as alunas, outros países trataram o assunto de forma diferente, punindo os torturadores e proibindo exaltações ao tema ainda hoje.

No segundo grupo, a discussão inicial entre Luís e Miguel demonstra a oposição na forma como defendem as possíveis punições aos torturadores. Ao acreditar que também devem ser torturados, Luís não percebe que está relativizando a tortura, como se ela pudesse ser praticada em alguns momentos e ser utilizada como punição dela mesma. A fala de Miguel é mais adequada ao que se acredita ser uma punição ideal de acordo com a Constituição brasileira, ainda que ela não contenha especificamente trechos sobre a tortura na ditadura civil-militar, já que foi escrita após este período e teve como um de seus papéis encerrar este momento, inclusive sem punir seus responsáveis.

Assim como as colegas do primeiro grupo, estes alunos mostram-se inconformados com as atitudes da família Bolsonaro e, sobretudo, com a falta de punição. Chama a atenção a fala de Vinícius que acredita que esta situação deve servir como alerta a outras pessoas para compreenderem o tipo de discurso que estava se disseminando no Brasil. O aluno tinha razão, já que menos de um mês depois destas discussões, o candidato Jair Messias Bolsonaro (PSL) consolidou-se como o presidente eleito do Brasil para o mandato 2019-2022.

No terceiro grupo, temos dois momentos de destaque. No primeiro, os alunos discutem sobre a força na sociedade destes discursos propagados pela família Bolsonaro. Enquanto a maioria dos alunos defende que eles deveriam ser punidos e que estes discursos só trazem malefícios, Fernando relativiza, dizendo que conhecer um ponto de vista não nos faz necessariamente agir de acordo com ele. Rapidamente, os colegas reagem e falam sobre manipulação e o quanto a sociedade está vulnerável a absorver estas ideias sem compreender

sua complexidade. Percebemos a força do diálogo, do debate e como a maioria se uniu para mostrar a Fernando o quanto era absurdo o que ele estava dizendo. Por sua vez, ele continuou em uma mesma postura, sem defender o que disse, mas sem se mostrar convencido pelos colegas.

Aqui podemos remeter a Candau (2007) quando afirma que a terceira dimensão dos Direitos Humanos é a de uma educação para o “nunca mais”. Os alunos parecem se esforçar, ao menos naquele momento, para que a História seja disseminada e que a impunidade gerada com o conformismo e relativização possam ser superadas. Assim como afirma a autora, acreditamos que desta forma haverá uma reconstrução das identidades dos povos calados pelos discursos predominantes.

No segundo momento, a aluna Carolina revela seu inconformismo com Thiago que propôs o pagamento de cestas básicas por parte dos torturadores. Além de demonstrar que acha desproporcional a punição com o crime cometido, ela faz uma comparação com uso da maconha, indicando que, neste caso, acredita em uma punição muito mais amena.

Retomando Arendt, fica clara a força do discurso revelado nas dinâmicas aqui apresentadas a partir da interação com o outro, sobretudo devido à utilização do espaço público. Para a filósofa, os debates em grupo refletem a interação e ganham poder ao serem validados por outros indivíduos.

Reforçamos que o debate no espaço público proporcionou a ação. Esta, por sua vez, fez com que os alunos pudessem compreender melhor a alteridade, reconhecendo os outros enquanto diferentes. Desta forma foi possível discutir os Direitos Humanos saindo de julgamentos e ideias preconcebidas sobre a proposta da ONU escrita em 1948, mas ainda tão atual e relevante para a nossa convivência.

Ressaltamos que em todas as oportunidades, os alunos revelaram entusiasmo para participarem e discutirem, ainda que alguns mais envolvidos que outros. Na última dinâmica, inclusive, parte deles sugeriu que mais momentos assim ocorressem durante as aulas, pois saíram da rotina e puderam debater a partir de experiências e opiniões próprias. Assim, podemos deduzir que, a partir da análise arendtiana, pudemos proporcionar momentos em que o labor transformou-se em ação na sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande ponto de partida desta pesquisa, desde a concepção de seu projeto, foi a percepção em aula de que muitos alunos do Ensino Médio tratam os Direitos Humanos de forma pejorativa em seu cotidiano e, conseqüentemente, na escola. Por outro lado, compreendendo uma exigência teórica, como sua utilização na redação do ENEM, relatam que sabem do que se trata e valem-se de suas propostas por uma questão de conveniência. Ou melhor, para estes estudantes, os Direitos Humanos são abstratos, distantes daquilo que consideram ideal, mas são defendidos em seus textos como parte do que chamam, também de forma negativa, politicamente correto.

Assim, após situarmos historicamente a idealização dos Direitos Humanos e o caminho percorrido nestes mais de 70 anos, conduzimos estes temas para a escola, sem constantes referências à Declaração da ONU, justamente buscando tirar as concepções prévias que alguns alunos poderiam ter a respeito dela. As dinâmicas organizadas, portanto, estimularam a conversa sobre alguns destes direitos de forma abrangente e atual.

Já com a temática bastante definida, a teoria de Hannah Arendt veio completamente ao encontro de nossos anseios, já que, além de escrever sobre a construção dos direitos de uma forma muito particular, a filósofa elabora alguns conceitos que se tornaram essenciais à nossa análise em sala de aula, como labor e ação, além da definição de espaço público.

Buscamos, então, unir as propostas das dinâmicas e seus debates com uma análise feita a partir da possibilidade da passagem do labor para a ação por meio do favorecimento a partir do espaço público. Como dito diversas vezes neste estudo, o universo escolar é repleto de labor, marcado pela repetição e ausência da reflexão.

Porém, com base nos demais autores aqui discutidos e em documentos oficiais, como aquele que estabelece o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, entendemos que a escola pode ser um espaço público onde a ação se manifesta. Nosso desafio, portanto, foi criar condições propícias para esta transformação nos debates concebidos a partir da metodologia recomendada por Pichon-Rivière.

Com as cinco dinâmicas propostas em aula, ficou claro que a visão negativa que alguns alunos mantinham sobre os Direitos Humanos estava mais ligada a ideias deturpadas e mal consolidadas do que, de fato, a justificativas que conseguiam sustentar. Muitos deles, inclusive, em suas argumentações, demonstraram capacidade em se colocar no lugar do outro e defender seus direitos sem maiores problematizações.

A própria noção que mantinham sobre os Direitos Humanos estava completamente ligada à reprodução de um universo que não permitia que eles refletissem sobre tais situações, ou seja, estavam presos ao labor até mesmo nesta situação.

Como colocamos, a participação dos estudantes, bem como o envolvimento durante as dinâmicas foi bastante satisfatório, demonstrando que a escola pode transformar o labor em ação, mas devem existir momentos que propiciem esta mudança de postura dos alunos, já que atingir a ação é muito complexo. Salientamos também que nem todos os alunos se dedicaram completamente às atividades e as realizavam apenas como parte da rotina escolar, não saindo do labor.

O tema e suas possibilidades não estão, de maneira nenhuma, esgotados com este estudo. Ainda assim, entendemos que ele pode colaborar para o ensino na medida em que demonstra práticas de construção do conhecimento com os alunos a partir das dinâmicas e dos temas tratados. Também apresentamos uma alternativa para o desenvolvimento dos Direitos Humanos na escola, fazendo com que os alunos refletissem sobre o tema e, de preferência, que conseguissem extrapolar os limites da escola e levar estas práticas para seus cotidianos.

Hannah Arendt atesta que a ação só é percebida quando ela termina. E ainda que o historiador ou seu narrador compreende melhor que ela ocorreu do que seus participantes, pois há um afastamento necessário para ela ser revelada e melhor assimilada.

Desta forma, colocamo-nos nesta função de narrador, explicitando um processo do qual os próprios alunos provavelmente não se deram conta: a transformação do labor em ação nos momentos proporcionados a eles em sala de aula, buscando não só o debate, mas também a construção de uma Educação em Direitos Humanos.

Seguimos assim acreditando no poder transformador da educação para a edificação de uma sociedade mais justa e que consiga, essencialmente, dialogar. Por fim, recorreremos mais uma vez a Hannah Arendt ao afirmar que “a nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo.” (1961, p. 12).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. História e desventuras: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estudos Cebrap**. São Paulo, n. 86, mar. 2012.
- ALMEIDA, V. S. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008.
- ARANTES, V. A. Convivência democrática e educação: a construção de relações e espaços democráticos no âmbito escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília, 2007.
- ARAÚJO, U. F. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo. Perspectivas. 1961. p. 225-348.
- _____. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- AVRITZER, L. Ação, fundação e autoridade em Hannah Arendt. **Lua Nova**, São Paulo, n. 68, p. 147-167, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BBC NEWS. **'Se em nome de Cristo destroem, em nome de Cristo vamos reconstruir'**: evangélicos ajudam a reerguer terreiro queimado. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43879422>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- BISPO da Universal é condenado a dois anos por chutar santa. **Folha de São Paulo**, maio 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/01/brasil/36.html>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- BENEVIDES, M. V. M. **Fé na luta**. São Paulo: Leterra, 2009.
- BRABO, T. S. A. M. Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio. **ORG & DEMO**, v.5, p.55-78, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 7.783, de 28 de junho de 1989**: dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

BRASIL. **Lei 11.684/08 de 02 de junho de 2008**: altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Justiça. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**: institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Brasília, 1996. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. Ministério Público Federal. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**: dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto nº. 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4229-13-maio-2002-452043-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. Presidência da República. Planalto. **Decreto presidencial garante vagas de emprego a presos e ex-presidiários**. 2018. Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br/mandatomicheltemer/acompanhe-planalto/noticias/2018/07/decreto-presidencial-garante-vagas-de-emprego-a-presos-e-ex-presidiarios>> Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**: (PNDH – 3). Brasília, 2010. Disponível em: < <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Ministério da Cultura. Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRITO, R. R. Os Direitos Humanos na perspectiva de Hannah Arendt. **Revista Ética & Filosofia Política**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, 2006.

CALDEIRA, T. P. R. Direitos Humanos ou ‘privilégios de bandidos’? Desventuras da democratização brasileira. **Novos Estudos Cebrap**, v.30, n.174, 1991.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARBONARI, P. C. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, A. M. M., TAVARES, C. **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, E. **Greve da PM teve 219 mortes e prejuízo no comércio do ES**. 2018. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2018/12/greve-da-pm-teve-219-mortes-e-prejuizo-no-comercio-do-es-1014158815.html>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CARVALHO, J. S. F. Educação e direitos humanos: formação de professores e práticas escolares. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília, DF, 2007.

CARVALHO, T. **Ditadura militar no Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

CORTE europeia confirma lei francesa que proíbe burca em locais públicos. **Folha de São Paulo**, jul. 2014. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/07/1479127-corte-europeia-confirma-lei-francesa-que-proibe-burca-em-locais-publicos.shtml>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CRUZ, B. S. **Quero seguir em frente, diz jovem da Fundação Casa aprovada no vestibular**. 2017. Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/05/07/quero-seguir-em-frente-diz-jovem-da-fundacao-casa-aprovada-no-vestibular.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

EX-MILITARES e ex-militantes comentam torturas e mortes na Ditadura Militar. [S.l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (6min50s). Publicado no canal TV GALVÃO. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Lb7Dqw3hOCg>>. Acesso em: 27 set. 2018.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**, Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

GASPARIN, G. **Apesar de leis, ex-presos enfrentam resistência no mercado de trabalho**. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2010/12/apesar-de-leis-ex-presos-enfrentam-resistencia-no-mercado-de-trabalho.html>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

GLOBO ESPORTE. **Jogadores de clube alemão fazem gesto nazista em foto e são demitidos**. 2018. Disponível em <<https://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol-alemao/noticia/jogadores-de-clube-alemao-fazem-gesto-nazista-em-foto-e-sao-demitidos.ghtml>>. Acesso em: 27 set. 2018.

GREVE da polícia militar e caos no Espírito Santo. [S.l.: s.n.], 2017. 1 vídeo (16m06s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9sgsT6OVGyw>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

G1 (CE). **Travesti Dandara foi apedrejada e morta a tiros no Ceará, diz secretário**. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/apos-agressao-dandara-foi-morta-com-tiro-diz-secretario-andre-costa.html>>. Acesso em: 22 ago.2018.

G1 (MS). **Adolescente de 15 anos é apreendido suspeito de estuprar bebê e deixá-la desacordada em matagal, na capital de MS**. 2018. Disponível em <<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/02/27/adolescente-de-15-anos-e-apreendido-suspeito-de-estuprar-bebe-de-1-ano-e-deixa-la-desacordada-em-matagal-2.ghtml>> Acesso em: 22 ago. 2018.

G1 (São Carlos e Araraquara). **Adolescente de 17 anos esfaqueia e mata pai em Itirapina**. 2018. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2018/09/26/adolescente-de-17-anos-esfaqueia-e-mata-pai-em-itirapina-sp.ghtml>> Acesso em: 27 set. 2018.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Cómo reducir la violencia en las escuelas**. Barcelona: Paidós, 1999.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

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

LEI da Anistia não é obstáculo para julgar torturadores. **Carta Capital**, set./2014. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/lei-de-anistia-nao-e-obstaculo-para-julgar-torturadores-8107>>. Acesso em: 27 set. 2018.

LEVIN, L. **Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LUCCHESI, R., BARROS, S. A utilização do grupo operativo como método de coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 9, n. 3, p. 796-805, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2003. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>>. Acesso em: 18 out 2018.

MAANEN, J. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, dec.1979.

MACHADO, V. **PMs cobram reajuste, famílias fazem protesto e ES vive caos**. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espiritosanto/noticia/2017/02/pms-cobram-reajuste-familias-fazem-protesto-e-es-vive-caos-entenda.html>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MAGENDZO, A. (Org.) **Educación em Derechos Humanos**: apuntes para uma nueva práctica. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MANNING, P. K. Metaphors of ten fields: varieties of organizational discourse. **Administrative science quarterly**, USA, v. 24, n. 4, p. 660-671, dec.1979.

MARZOLLA, I. **Esquizofrenia brasileira deseja e massacra o diferente ao mesmo tempo**. 2018. Disponível em: <<https://mitsp.org/2018/esquizofrenia-brasileira-deseja-e-massacra-o-diferente-ao-mesmo-tempo/>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MELLEGARI, I. L.; RAMOS, C. A., Direitos humanos e dignidade da cidadania política em Hannah Arendt. **Princípios**, v. 18, n. 29, p. 149-178, Natal, RN: 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A; MENDONÇA, E. F. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. In: BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal**. Brasília, 2008.

MORENO, M. et. al. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

NEVES, E. Filho de Bolsonaro usa camisa com notório criminoso da ditadura. **Veja**, maio/2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/radar/filho-de-bolsonaro-usa-camisa-com-notorio-criminoso-da-ditadura/>>. Acesso em: 27 set. 2018.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

O MARTÍRIO de Dandara. [S.l.: s.n.], 2017. 1 vídeo (8min46s). Publicado no canal Portal UAI. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5GGYx5BQ7bY>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

PARANAIBA, G., SILVA, A. **Com apreensões em alta, crimes cometidos por jovens chamam a atenção pela banalidade**. 2015. Disponível em <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/08/20/interna_gerais,680159/com-apreensoes-em-alta-crimes-cometidos-por-jovens-chamam-a-atencao-p.shtml>. Acesso em: 22 ago. 2018.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POLETTI, L. **MEC tira combate à homofobia e transfobia dos critérios para avaliação de livros**. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-tira-combate-homofobia-transfobia-dos-criterios-para-avaliacao-de-livros-22672206>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas na perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./ abr. 2005.

PUFF, J. **Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?** 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm>. Acesso em: 11 ago. 2018.

REDAÇÃO FOLHA VITÓRIA. **Greve PM**: 204 mortes registradas e nem todos os crimes foram solucionados. 2018. Disponível em: <<https://www.folhavoria.com.br/policia/noticia/02/2018/greve-pm--204-mortes>>

registradas-e-nem-todos-os-crimes-foram-solucionados>. Acesso em: 15 ago. 2018.

REDUÇÃO da maioria penal. [S.l.: s.n.], 2015. 1 vídeo (2min37s). Publicado pelo canal Coluna #25. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BmpWjuXtVZA>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

REVISTA FÓRUM. **Traficantes evangélicos fazem mãe de santo destruir terreiro 'em nome de Jesus'**. 2017. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/traficantes-evangelicos-fazem-mae-de-santo-destruir-terreiro-em-nome-de-jesus-assista/>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

ROMANY, C. State responsibility goes private. In: COOK, R. (Ed.). **Human rights of women: national and international perspectives**. Philadelphia: 1994.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos / as? In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

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

SENADO NOTÍCIAS. **Comissão adia votação de PEC que reduz maioria penal**. 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/27/comissao-adia-votacao-de-pec-que-reduz-maioridade-penal>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVEIRA, R. M. G. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TELLES, V. S. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. Tempo Social. **Revista Sociologia USP**, São Paulo, p. 23-48, 1990.

TRAVESTI Dandara é brutalmente assassinada no Ceará. [S.l.: s.n.], 2017. 1 vídeo (2min1s). Publicado no canal Jovem Sistema TC. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tJTOgtAz7cl>>. Acesso em: 22 ago 2018.

TRINDADE, J. D. L., **História social dos Direitos Humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

VIEIRA, J. C. **Democracia e Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

VINUTO, J. Direitos Humanos são mesmo privilégio de bandido? **Sociologia: Ciência e Vida**, São Paulo, v. 74, p.12-19, mar./ abr. 2018.

VIOLA, S. E. A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, A. M. M., TAVARES, C. **Políticas e fundamentos da educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS MENORES DE IDADE

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E SUAS PRÁTICAS COTIDIANAS”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é entendermos o quanto é importante discutir estas questões atualmente. Nesta pesquisa pretendemos compreender a visão que os alunos do Ensino Médio têm sobre os Direitos Humanos e as possibilidades de praticá-los em situações cotidianas diversas.

Caso você concorde em participar, vamos realizar dinâmicas com temas ligados aos Direitos Humanos e você terá a oportunidade de se colocar, de expor como agiria em determinadas situações ou como acredita que algumas questões deveriam ser solucionadas. Estas dinâmicas serão aplicadas na escola em dias e horários previamente estabelecidos para que sua participação possa ocorrer de forma voluntária. Em seguida, estes encontros serão a base para a pesquisa citada e a consequente escrita da dissertação de mestrado do pesquisador.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são psicológicos ou morais devido à exposição de suas opiniões e o debate entre ideias distintas com seus colegas. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as dinâmicas serão estruturadas e mediadas pelo pesquisador para que todos os debates ocorram de forma organizada, respeitosa e que todos os participantes possam se colocar como acreditarem ser ideal. A pesquisa ainda pretende ter como benefício o debate saudável que colaborará para um estudo sobre a questão dos Direitos Humanos na escola, auxiliando trabalhos futuros do pesquisador e de outros profissionais que tenham acesso a ela.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade. O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a

sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Além disso, como você é menor de idade, seu responsável assinará um outro termo, autorizando sua participação e demonstrando ciência do processo. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Descalvado, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante
menor de idade

Assinatura do pesquisador

Elenilson José Mazari

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS MAIORES DE IDADE

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E SUAS PRÁTICAS COTIDIANAS”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é entendermos o quanto é importante discutir estas questões atualmente. Nesta pesquisa pretendemos compreender a visão que os alunos do Ensino Médio têm sobre os Direitos Humanos e as possibilidades de praticá-los em situações cotidianas diversas.

Caso você concorde em participar, vamos realizar dinâmicas com temas ligados aos Direitos Humanos e você terá a oportunidade de se colocar, de expor como agiria em determinadas situações ou como acredita que algumas questões deveriam ser solucionadas. Estas dinâmicas serão aplicadas na escola em dias e horários previamente estabelecidos para que sua participação possa ocorrer de forma voluntária. Em seguida, estes encontros serão a base para a pesquisa citada e a consequente escrita da dissertação de mestrado do pesquisador.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são psicológicos ou morais devido à exposição de suas opiniões e o debate entre ideias distintas com seus colegas. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as dinâmicas serão estruturadas e mediadas pelo pesquisador para que todos os debates ocorram de forma organizada, respeitosa e que todos os participantes possam se colocar como acreditarem ser ideal. A pesquisa ainda pretende ter como benefício o debate saudável que colaborará para um estudo sobre a questão dos Direitos Humanos na escola, auxiliando trabalhos futuros do pesquisador e de outros profissionais que tenham acesso a ela.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade. O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a

sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Descalvado, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante
maior de idade

Assinatura do pesquisador

Elenilson José Mazari

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

APÊNDICE C – APRESENTAÇÕES AUDIOVISUAIS SISTEMATIZADORAS DAS DINÂMICAS

GREVE DOS MILITARES NO ESPÍRITO SANTO (2017)

1ª DINÂMICA



CONTEXTUALIZAÇÃO

- Uma paralisação de militares teve início em 04 de fevereiro de 2017 no Espírito Santo e durou 21 dias.
- O movimento foi liderado pelas famílias dos militares. Como a lei proíbe a greve da categoria, os familiares interditaram as saídas das bases para que eles não pudessem trabalhar.
- Os objetivos eram conseguir reajuste salarial, pagamento de auxílio alimentação, periculosidade, insalubridade, adicional noturno e a valorização dos militares do Estado.
- As estatísticas são diversas, mas a maioria considera cerca de 200 mortes neste período e diversos saques a lojas e supermercados. A população relata que viveu dias de insegurança, medo e violência.



LEGISLAÇÃO

LEI 7.783/1989

- Art. 1º É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender.
- Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se legítimo exercício do direito de greve a suspensão coletiva, temporária e pacífica, total ou parcial, de prestação pessoal de serviços a empregador.
- Parágrafo único. São **necessidades inadiáveis**, da comunidade aquelas que, não atendidas, coloquem em perigo iminente a sobrevivência, a saúde ou a **segurança** da população.





TRECHOS DE NOTÍCIAS

Quais são as reivindicações dos manifestantes?

- Melhores condições de trabalho;
- Melhoria em frota sucateada;
- Reajuste salarial: correção de 7 anos de perdas pela inflação, mais ganho real de 10%;
- Auxílio-alimentação;
- Adicional por periculosidade;
- Adicional por insalubridade;
- Adicional noturno
- Plano de saúde
- São obrigados a pagar viatura quando ela bate, mas não recebem adicional por serem também motoristas de viatura.
- Fazem revezamento de coletes muitas vezes indo para casa sem colete (alegam risco no caminho casa - trabalho - casa).

Crimes: por causa da falta de policiais nas ruas na primeira semana do movimento, **uma onda de saques, arrastões e homicídios** aconteceu em diversos municípios capixabas, fazendo com que comércios e repartições públicas fossem fechados e serviços suspensos.

DEBATE EM GRUPOS

1. Os militares deveriam ter realizado a manifestação? Por quê?
2. Deve haver um equilíbrio entre a luta por direitos dos militares e o direito de segurança da população ou um direito é superior ao outro?
3. Sobre os cidadãos que passaram a saquear lojas e até cometer assassinatos: agimos de forma ética por entendermos os direitos dos outros indivíduos ou por medo de sermos punidos?

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

2ª DINÂMICA



CONTEXTUALIZAÇÃO

- Em setembro de 2017, na cidade de Nova Iguaçu-RJ, um terreiro de candomblé foi invadido por traficantes evangélicos que obrigaram sua líder a destruir o próprio espaço e seus símbolos “em nome de Jesus”. A idosa de 75 anos sofreu diversos tipos de violência psicológica, além de ser ameaçada com um taco de beisebol o tempo todo na situação que foi gravada pelos criminosos.



OUTRAS NOTÍCIAS...

mundos

Corte europeia confirma lei francesa que proíbe burca em locais públicos

NAS AGÊNCIAS DE NOTÍCIAS

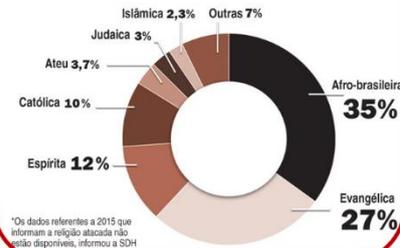
Pastor que chutou santa responderá a inquérito

O juiz Célio Ribeiro, da 13ª Vara Criminal do Rio, mandou abrir inquérito policial contra o pastor Sérgio Von Helder, da Igreja Universal do Reino de Deus, por desrespeito a objeto de culto religioso. Na quinta-feira, o pastor chutou uma imagem de Nossa Senhora Aparecida num programa de TV. Página 5

Idoso de 77 anos leva 40 pontos no rosto após espancamento por ser da Umbanda

Denúncias no Brasil

De 2011 a 2014, do total de 504 denúncias de intolerância religiosa feitas ao Deque 100, da Secretaria Especial de Direitos Humanos, 213 informaram a religião atacada*.



ARTIGO 18 DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS:

“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.”

ESPERANÇA?

'Se em nome de Cristo destroem, em nome de Cristo vamos reconstruir': evangélicos ajudam a reerguer terreno queimado

© 24 abril 2018

DISCUSSÃO EM GRUPOS

1. Nos casos demonstrados, o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos está sendo respeitado? Por quê?
2. Tratam-se de casos de intolerância religiosa? Em que sentido?
3. Por que algumas religiões sofrem mais preconceito que outras?
4. A ação de reconstruir o terreiro estimula quais posturas nos fiéis da igreja evangélica?



3ª DINÂMICA

CONTEXTUALIZAÇÃO

- Em fevereiro de 2017, a travesti Dandara dos Santos foi morta em Fortaleza-CE por oito homens que utilizaram de diversos tipos de violência, filmaram o caso com um celular e divulgaram o vídeo do ocorrido onde a espancavam e a carregavam em um carrinho de mão sem nenhuma chance de defesa por parte da vítima.



TRECHO DE NOTÍCIA SOBRE UM DEBATE EM DEFESA DAS PESSOAS TRANS

(...) A participação de Leonarda foi contundente: “Eu falo da questão trans mas isso não me restringe. Na arte o que tem se visto é uma tentativa de alargar esse ponto de vista, pois falta a educação do que é o corpo na sociedade.” **Ela lembrou que o Brasil é o maior consumidor do mundo de pornografia transexual, mas que também é o país que mais mata transexuais.** E concluiu: “Nós somos um povo esquizofrênico, que deseja e massacra as trans ao mesmo tempo”.



fatoonline

[Home](#)
[Política](#)
[Internacional](#)
[Economia](#)
[Brasília](#)
[Esportes](#)
[Entretenim](#)

Início / Política / Política

14/05/2018 às 10h00min - Atualizada em 14/05/2018 às 10h00min

MEC tira combate à homofobia e transfobia dos critérios para avaliação de livros

Pasta diz que mudança é baseada em determinação do Conselho Nacional de Educação

Comentar

Agência O Globo



DISCUSSÃO EM GRUPOS

1. Por que, além do crime brutal, os assassinos quiseram gravar e divulgar o ocorrido?
2. Como o grupo analisa a informação de que o Brasil é o país que mais mata trans, mas também é o país com maior incidência de buscas de trans em sites pornográficos?
3. Qual é o papel da educação neste processo?
4. Qual é a importância de um órgão como o MEC ter estratégias para combater este tipo de violência e o que pode ocorrer quando ele se retira da discussão?



SISTEMA PRISIONAL E MAIORIDADE PENAL

4ª DINÂMICA



CONTEXTUALIZAÇÃO

- Nos últimos anos, circula na Câmara dos Deputados uma PEC (Proposta de Emenda Constitucional) que visa reduzir a maioridade penal para os 16 anos. Sendo assim, criminosos de 16 e 17 anos teriam o mesmo tratamento na justiça dos indivíduos com 18 anos ou mais. Visões contrárias a esta proposta levantam diversos problemas a partir de sua aprovação e fazem relações com o sistema penitenciário brasileiro, que, segundo este ponto de vista, mais castiga e prepara para crimes mais graves do que recupera. Do outro lado, estão aqueles que acreditam que, nesta idade, os jovens já têm plena consciência das consequências de seus atos.



NOTÍCIAS

Com apreensões em alta, crimes cometidos por jovens chamam a atenção pela banalidade

Comerciante morreu por RS 6 em Cláudio, no Centro-Oeste de Minas. Em delegacia, rapaz matou outro alegando sofrer ameaças

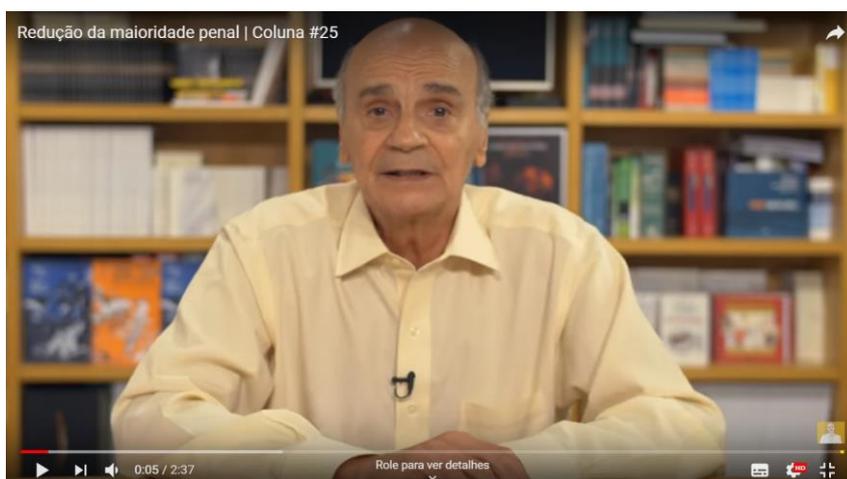
HEDIONDO! Adolescente de 15 anos
Estupra e Mata Menina de 3 anos, que é
Encontrada em Matagal!

By Padem | 17/07/2018 | Diversos

Adolescente de 17 anos esfaqueia e mata pai em Itirapina

Jovem se apresentou à polícia com a faca e assumiu o crime. Motivo ainda é investigado.

Por G1 São Carlos e Araraquara
26/09/2018 11:45 - Atualizado há 19 horas



"Quero seguir em frente", diz jovem da Fundação Casa aprovada no vestibular [COMENTE](#)

Bruna Souza Cruz
Do UOL, em São Paulo | 07/05/2017 | 04h00



17/12/2010 08h51 - Atualizado em 17/12/2010 10h32

Apesar de leis, ex-presos enfrentam resistência no mercado de trabalho

'Liberdade virou tormenta', diz jovem que ficou sem emprego após ser solto. Estados passam a determinar cotas de ex-detentos em empresas.

Gabriela Gasparin
Do G1, em São Paulo



DIREITOS HUMANOS

Decreto presidencial garante vagas de emprego a presos e ex-presidiários

Medida vale para contratos de serviço por licitação com o Poder Executivo e visa ressocializar presos e egressos do sistema prisional

publicado 24/07/2018 19h15, última modificação 24/07/2018 19h15

DEBATE EM GRUPOS

1. Quais os principais problemas do sistema penitenciário brasileiro?
2. Que tipo de punição é adequada a um adolescente?
3. A redução da maioridade penal para 16 anos pode ser uma solução à criminalidade em nosso país? Por quê?
4. Você acredita que os criminosos têm muitos direitos? Por quê?

TORTURA E PUNIÇÃO NA DITADURA CIVIL-MILITAR DO BRASIL (1964-85)

5ª DINÂMICA

CONTEXTUALIZAÇÃO

- Em 31 de março de 1964, o Brasil sofreu um golpe que instalou uma ditadura civil-militar até 1985 em um contexto internacional de disputa entre o Capitalismo norte-americano e o Socialismo soviético. Neste período, a democracia e diversos direitos políticos foram suspensos. Os inimigos políticos do governo eram perseguidos, presos, torturados e muitas vezes mortos.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 6.683, DE 28 DE AGOSTO DE 1979.

Concede anistia e dá outras providências.

[Texto consolidado](#)
[Manifestação de veto](#)
[Regulamento](#)

(Vide Decreto-lei nº 2.225, de 1985)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares ([Lei 6683](#)).

§ 1º - Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.

§ 2º - Excetuam-se dos benefícios da anistia os que foram condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal.

§ 3º - Terá direito à reversão ao Serviço Público a esposa do militar demitido por Ato Institucional, que foi obrigada a pedir exoneração do respectivo cargo, para poder habitar-se ao montepio militar, obedecidas as exigências do art. 3º.



ge FUTEBOL ALEMÃO

Jogadores de clube alemão fazem gesto nazista em foto e são demitidos

A pedido de um patrocinador, sete atletas do SC 1920 Muhl II posam com o braço direito estendido. Como a apologia ao nazismo é crime na Alemanha, eles estão sob investigação

Por [Globoesporte.com](https://globoesporte.com) — Wassenberg, Alemanha
13/09/2018 09:23 - Atualizado há 3 semanas



DEBATE EM GRUPOS

1. Os torturadores do período da Ditadura Militar devem ser punidos ou o assunto foi resolvido com a Lei da Anistia (1979)? Se sim, de que forma?
2. Ações como as da família Bolsonaro deveriam ser punidas por representarem apologia à tortura ou trata-se de liberdade de expressão?
3. Existem prejuízos ou benefícios de discursos como estes ganharem força na política brasileira? Por quê?

ANEXO A – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

Preâmbulo

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

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

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

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

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

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

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

Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do

ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

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, esta 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.

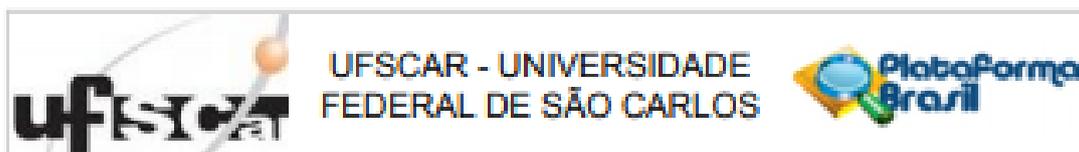
2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar 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.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E SUAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Pesquisador: ELENILSON JOSE MAZARI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 94310118.8.0000.5504

Instituição Proponente: GECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.958.331

Apresentação do Projeto:

Estudo exploratório, de desenho qualitativo, com uso de dinâmicas semiestruturadas para obtenção dos dados empíricos junto a estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola particular localizada na cidade de Descalvado, local de atuação profissional de um dos pesquisadores.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Analisar as concepções dos alunos do 3º ano do Ensino Médio acerca dos Direitos Humanos, a partir dos conteúdos das áreas estudadas ao longo dessa etapa de ensino e dos valores praticados na dinâmica escolar.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS: (1) Investigar o que dispõem os documentos oficiais do Brasil sobre o trabalho com Direitos Humanos na escola. (2) Entrevistar os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio de escola pública e particular; (3) Compreender, sob a ótica do aluno, de que maneira os Direitos Humanos são

tratados e desenvolvidos no Ensino Médio nas diversas áreas; (4) Identificar, por meio das entrevistas, se os alunos do Ensino Médio compreendem que os Direitos Humanos podem ser assimilados para além da sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: trazem os de ordem psicológica e moral, uma vez que é necessário expor opiniões e debater

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9883

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.666.331

as ideias distintas expostas pelos pares. Para diminuir a chance desses riscos acontecerem, enfatizam serem as dinâmicas estruturadas e mediadas pelo pesquisador para que todos os debates ocorram de forma organizada, respeitosa e que todos os participantes possam se colocar como acreditarem ser ideal. Benefícios: destacam a contribuição com a melhoria da Educação Básica no que tange a educação em Direitos Humanos e as possibilidades de extensão de tais conceitos para a vida dos estudantes

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ao término do estudo, será oferecida uma oficina sobre os Direitos Humanos à turma dos alunos participantes.

Assumem a garantia do direito a recusa, interrupção da participação, do sigilo e do anonimato.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados em conformidade com as recomendações deste Comitê.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomendo aprovação do estudo, o mesmo está em conformidade com as recomendações às pesquisas com seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1159717.pdf	06/09/2018 18:43:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_alunos_menores_MODIFICADO.pdf	06/09/2018 18:43:04	ELENILSON JOSE MAZARI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunos_menores_de_idade_MODIFICADO.pdf	06/09/2018 18:42:54	ELENILSON JOSE MAZARI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_alunos_maiores_de_idade_MODIFICADO.pdf	06/09/2018 18:42:39	ELENILSON JOSE MAZARI	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9583

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.958.001

Ausência	TCLE_alunos_maiores_de_idade_MODALICADO.pdf	06/09/2018 18:42:39	ELENILSON JOSE MAZARI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Elenilson_PB.pdf	03/08/2018 16:48:18	ELENILSON JOSE MAZARI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	29/06/2018 16:29:51	ELENILSON JOSE MAZARI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_instituicao_coparticipante.pdf	29/06/2018 16:24:25	ELENILSON JOSE MAZARI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	29/06/2018 16:21:05	ELENILSON JOSE MAZARI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO CARLOS, 10 de Outubro de 2018

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-805
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-0683 E-mail: cexhumanos@ufscar.br