

Práticas Educativas em Direitos Humanos

Giane Carvalho



Revisão ortográfica

Tony Roberson de Mello Rodrigues.

Apoio

Grupo de Pesquisa Metodologias de Ensino e Práticas Educativas – MESPE.
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC.



Projeto gráfico e Diagramação

Glauco Borges

Catálogo na fonte pelo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

C331p Carvalho, Giane

Práticas educativas em direitos humanos [recurso eletrônico] / Giane
Carvalho. - Gaspar: Publicação do IFSC, 2021.
52 p. : il. color.

ISBN 978-65-996422-3-4.

1. Direitos humanos. 2. Direitos humanos - Estudo e ensino. 3.
Educação – Aspectos sociais. I. Título.

CDD 323.07

Elaborada pela Bibliotecária Renata Ivone Garcia – CRB-14/1417



Práticas Educativas em Direitos Humanos

*Aos que lutam pela dignidade humana;
aos que caem e se levantam dia a dia.*



Sumário

1 Introdução 7

2 - Educação em Direitos Humanos 11

2.1 A enunciação dos Direitos Humanos e seus efeitos no contexto da educação 11

2.2 Educação como processo de humanização 16

2.3 Práticas Educativas em Direitos Humanos 24

3 - Das reflexões às evidências empíricas 27

3.1 As abordagens sobre práticas educativas em Direitos Humanos 27

3.2 Questões metodológicas 28

3.3 O perfil dos participantes 31

3.4 Entre concordâncias e discordâncias sinalizam-se visões de mundo 33

3.5 Mapeando a indicação das frequências sobre vulnerabilidades de grupos humanos 37

3.6 Práticas educativas para a formação cidadã: o que educadores e educandos sinalizam? 38

4 - Considerações finais: educando-nos na caminhada 45

Referências 49

1 Introdução

Na sociedade moderna, diversos documentos sobre Direitos Humanos vêm sendo elaborados, especialmente, no período pós Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, documento assinado por vários países na Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas). Esse movimento, também, desencadeou elaborações de outros documentos voltados para a Educação em Direitos Humanos, incluindo o caso do Brasil.

Assim, no âmbito da educação, o Estado brasileiro tem um recente marco a favor dos Direitos Humanos que se estabeleceu, principalmente, a partir da aprovação das “Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”, no ano de 2012, requerendo maior comprometimento pelos Direitos Humanos por parte dos sistemas de ensino e suas instituições.

Dessa forma, dada a recente atenção do Estado brasileiro sobre Educação em Direitos Humanos com bases legais a partir do século XXI, observa-se que as discussões em nível de currículo escolar e práticas educativas ainda são tímidas e, portanto, carecem de práticas e ações que visam ao fortalecimento dos Direitos Humanos.

Além disso, também se considera que a busca da redução das desigualdades e discriminações sociais no Brasil perpassa o âmbito escolar visando um agir pedagógico pela promoção e valorização da diversidade e da justiça social considerando as questões étnico-racial, de gênero, orientação sexual, classe, geração, origem, religião, linguagem, nacionalidade, deficiências, opção política, entre outras.

Ao compreender a educação sob o ponto de vista dos valores da democracia, da justiça social e da emancipação o Grupo de Pesquisa Metodologias de Ensino e Práticas Educativas (MESPE) tem observado a necessidade de difusão de práticas educativas que visem intensificar o comprometimento permanente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos considerando que os Direitos Humanos envolvem tanto o exercício dos próprios direitos de cada sujeito quanto o agir em prol dos direitos dos outros.

A educação em Direitos Humanos incumbe-se do papel de transformadora das pedagogias educativas e da sociedade, se mostrando como uma prática social e política emancipatória, promotora de conquistas e da proteção de direitos, capaz de formar sujeitos que exercitam a indignação frente às injustiças e desigualdades sociais e que são comprometidos com a valorização da vida em toda sua plenitude (HERRERA FLORES, 2005).

Além da formação dos sujeitos para os Direitos Humanos, há o que Paulo Freire menciona sobre a vocação humana negada, portanto, vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opresso-

res. Mas, afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2016).

Dado esse contexto, questiona-se: de que forma a escola pode contribuir para a promoção e o fortalecimento dos Direitos Humanos por meio de práticas educativas? Apesar de reconhecer que não há receitas prontas a problematização vai ao encontro de estabelecer parâmetros educativos de luta pela dignidade humana e compreensão da Educação em Direitos Humanos como um produto cultural teórico e prático que questione direitos para quem? Tolerância para quem? Dignidade para quem?

Sob esse olhar, pretendemos contextualizar as correlações entre práticas educativas e Direitos Humanos, à luz de autores teóricos e de dados empíricos coletados na “voz” de educadores e estudantes de nível médio e superior, no Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Gaspar.¹ O diálogo teórico empírico se estabelece visando averiguar as demandas para Educação em Direitos Humanos com olhar atento sobre os tipos de violações de dignidade humana e os públicos fragilizados e vulneráveis.

Dessa forma, os pressupostos teóricos vão ao encontro da compreensão crítica dos Direitos Humanos na perspectiva de Herrera Flores (2005) ao indicar uma abordagem intercultural dos Direitos Humanos para superar a percepção rígida de universalidade pautada nos princípios da cultura dominante.

Los derechos humanos no son únicamente declaraciones textuales. Tampoco son productos unívocos de una cultura determinada. Los derechos humanos son los medios discursivos, expresivos y normativos que pugnan por reinsertar a los seres humanos en el circuito de reproducción y mantenimiento de la vida, permitiéndonos abrir espacios de lucha y de reivindicación. Son procesos dinámicos que permiten la apertura y la consiguiente consolidación y garantía de espacios de lucha por la dignidad humana (HERRERA FLORES, 2005, p. 23).

Diante dos desafios para concretizarmos uma educação transformadora, crítica e reflexiva, as práticas educativas têm se tornado, cada vez mais, um caminho importante para difundir e valorizar aprendizagens e saberes sobre os Direitos Humanos no universo escolar e social. No entanto, a visão restrita de prática educativa aplicada como uma mera ação deixa de se tornar efetiva e permanente em seu propósito a partir do momento que não se considera o envolvimento e a participação entre educadores e educandos.

1 Este artigo é fruto de uma pesquisa empírica sobre Práticas Educativas em Direitos Humanos, aprovado pelo edital de Fortalecimento de Grupo de Pesquisa, PROPPI, IFSC, 2018, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Metodologias de Ensino e Práticas Educativas, IFSC, Campus Gaspar, e contou com a coleta de dados dos bolsistas Juliana Cordeiro e Mateus Melo.

Compreender o que é a prática educativa implica entender que tipo de atividade é a educação. No mundo ocidental, a referência é a Grécia Clássica. Desde a sua origem, a educação foi uma tarefa coletiva. Inicialmente, quando, ainda, não existiam escolas como as de hoje, a educação era ministrada pela própria família, em consonância com a tradição religiosa e uma formação voltada para o coletivo. Com o advento das cidades, assim chamadas *pólis*, surgiram as primeiras escolas. Dessa forma, a educação é pensada desde a Antiguidade e a prática de educar constitui o princípio pelo qual os grupos humanos conservam e asseguram suas peculiaridades físicas e espirituais (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014).

Os autores Ribeiros e Soares (2007) destacam diversas perspectivas teóricas sobre práticas educativas abordadas por autores como Behrens (2003); Freire (1998); Libâneo (1985); Lucarelli (2000); Mizukami (1986); Moraes (1997); Nélisse (1997), entre outros. Tais abordagens têm como foco do ensino a construção de competências profissionais (técnica/pedagógica, política e humana). “Baseia-se em uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, capaz de estabelecer o equilíbrio e a interconexão entre os pressupostos teóricos e práticos” (RIBEIRO; SOARES, 2007, p. 4).

Em consonância com esses preceitos há uma dimensão da prática educativa apontada por Bandeira e Ibiapina (2014) que contempla um alcance pedagógico, filosófico, social, histórico, e por isso é apropriado falar de uma consciência da *práxis* educativa com articulação entre atividade objetiva e subjetiva dos sujeitos.

A aprendizagem, elemento central dessa concepção de prática educativa, parte do pressuposto de que os educandos, como sujeitos ativos, participam da construção do conhecimento. Neste processo, os sujeitos, envolvidos em suas práticas, buscam organizar, estruturar, explicar e sistematizar o conhecimento, com oportunidades para relacionar os conhecimentos novos com os prévios, com a realidade e a cultura de forma crítica e reflexiva. Ou seja, o estudante é estimulado a questionar e a agir com autonomia e criatividade sobre o contexto, sistematizando o conhecimento por meio da composição e recomposição de dados, informações e argumentos (RIBEIRO; SOARES, 2007).

Sendo assim, o termo educação, comumente referido ao ato educativo, designa a prática educativa social, situada num determinado tempo e espaço. A educação é decorrente de processos de relações sociais, uma vez que o desenvolvimento social requer uma consciência das produções que orientam a vida humana, a história da prática educativa está condicionada pela transformação dessas relações e produções consideradas adequadas a cada sociedade (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014).

Portanto, a educação é compreendida pela formação dos seres humanos ao longo da história com práticas sociais e culturais diversas. Ao buscar-

mos indagar como a prática educativa alcança uma educação emancipadora, recorreremos ao destaque de Freire (2016) ao indicar que a prática educativa subentende a libertação de homens e mulheres de um sistema social opressor.

A categoria *práxis* materializa-se no pensamento pedagógico emancipatório e o educador Paulo Freire (2016) compreende o lugar da *práxis* na construção de uma pedagogia dos oprimidos e de uma pedagogia libertadora. Nesse caso, tem-se em vista uma preocupação com os princípios éticos os quais são indissociáveis dos defensores dos Direitos Humanos que têm como pilar a *práxis* como elemento emancipatório.

Contudo, o conceito de prática educativa ocupa um lugar específico nas discussões aqui elucidadas, no sentido de reivindicar uma noção de prática educativa associada a toda a prática que permite o desenvolvimento dos direitos humanos em sua plenitude, bem como o desenvolvimento e apreensão de saberes que possam ser compartilhados e vivenciados na vida social.

Trata-se de um conceito que se aproxima da visão da educação libertária em Freire (2016). A abordagem conceitual, portanto, busca uma peculiaridade no campo da pedagogia e se diferencia da prática pedagógica, a partir do momento que reivindica as especificidades e perspectivas da educação libertária e dos Direitos Humanos considerando a abordagem histórico-crítica e a própria prática relacionada ao educativo como concretização da *práxis* humana.

Apesar de não haver consenso sobre o conceito de prática pedagógica, pois sua caracterização está relacionada ao conceito de educação e a própria pedagogia como um campo científico da educação, destaca-se que pela pedagogia histórico-crítica a prática pedagógica pode ser abordada na mesma perspectiva da prática educativa, aqui elucidada, quando se aborda a educação como um processo de socialização que considera a formação crítica, dialógica, histórica e cultural dos educandos.

Assim, toda prática para ser educativa tem como pilar as considerações para formar sujeitos emancipados, com Direitos Humanos preservados e com garantia do exercício da cidadania no plano político, econômico, social, ambiental e cultural.

Quando falamos de *prática pedagógica* nos remetemos às diversas possibilidades do que ela pode ser em termos de visão epistemológica da educação, de organização institucional, de didáticas e metodologias de ensino, por outro lado, quando falamos da *prática educativa*, nos remetemos a tudo o que não desejamos em termos de formação humana. A prática, para ser educativa, nesse sentido, precisa ser voltada para o bem-estar social e humano, desapegada de amarras que impedem o crescimento e a liberdade humana, em seu sentido pleno. Sendo assim, a prática educativa não é mera ação diluída no social, pois assim como as vertentes pedagógicas sinalizam uma intencionalidade a prática educativa também possui a intencionalidade de formação humana emancipada.

Cabe um olhar cuidadoso para não banalizar o termo prática educativa, no sentido de compreender que apenas os olhares científicos da educação podem formar sujeitos emancipados, pois a prática educativa busca agregar os aspectos objetivos e subjetivos dos sujeitos tanto por parte dos educadores quanto dos educandos visando valorizar os saberes, historicamente adquiridos, para além de um processo rígido de racionalidade. Quando a prática educativa se alarga no tecido social ela se apresenta em várias dimensões, sejam estas como ensino, pesquisa e extensão; educação ambiental; profissionalização; movimentos sociais; e políticas públicas educacionais que visam assegurar a cidadania e os Direitos Humanos.

Trata-se, portanto, de um olhar sensível para as práticas de modo a considerar que os saberes transcendem o universo escolar e que o verdadeiro conhecimento é aquele que humaniza e se integra ao todo social, portanto, prática educativa é uma prática social que perpassa ou não as instituições escolares, uma vez que os educadores podem levar suas práticas para além dos muros da escola, vivenciando, caminhando e ressignificando as relações sociais como necessidade humana de transformação social.

2 - Educação em Direitos Humanos

2.1 A enunciação dos Direitos Humanos e seus efeitos no contexto da educação

Segundo a autora Lynn Hunt (2009) grande parte do que conhecemos como “Direitos Humanos” no mundo ocidental surgiu no século XVIII, junto ao movimento filosófico do Iluminismo. Porém, não foi algo que aconteceu da noite para o dia, pois existem alguns fatores que contribuíram para que esse imaginário de igualdade surgisse como um movimento. Como exemplo temos uma sociedade ocidental, historicamente marcada pela legitimidade e incentivo à escravidão negra e indígena, com uma política absolutista, onde o Rei e os nobres tinham “direito de nascença” para serem considerados superiores aos demais (HUNT, 2009).

Já a perspectiva do “Direito Internacional” inicia sua evolução histórica em um passado distante, onde povos trocavam mercadorias e cultura. Nos séculos XV e XVI temos vários exemplos de documentos internacionais, como as bulas (Bula *inter coetera*) e tratados (Tordesilhas), mas é no século XIX que se contextualiza, historicamente, o momento de formação do Direito Internacional Humanitário, com a primeira Convenção de Genebra de 1864. No mesmo ano, Jean Henri Dunant ao observar o resultado devastador de um conflito e as centenas de vítimas, criou a Cruz Vermelha, cuja busca da aplicação dos princípios de respeito aos feridos em guerra já fora requisitado na Primeira Guerra Mundial (MARINHO, 2016).

Atualmente os Direitos Humanos possuem uma abordagem intensamente atrelada à busca ou manutenção dos princípios da democracia, da igualdade e da justiça social. Ao olharmos sobre o período histórico, pós Segunda Guerra Mundial, observa-se que os Direitos Humanos passaram a ter uma abordagem normativa tendo em vista o escancaramento da perda da dignidade e da vida humana causada pelas grandes guerras. Então, surgiu o paradoxo de que era preciso “humanizar as guerras” em uma perspectiva do Direito Internacional.

Essa perspectiva do Direito Humano Internacional contém os princípios dos Direitos Humanos no Ocidente onde o discurso cada vez mais predominante e polêmico tem sido de questionar a perspectiva da universalidade dos Direitos Humanos, pois é proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos “um ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações” incompatível entre discurso e prática desses princípios.

Essa perspectiva de universalidade pressupõe uma compreensão kantiana sobre uma vivência humana com base no fundamento liberal ao anunciar na Declaração Universal, em seu artigo primeiro, que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. No entanto, em perspectiva crítica sobre esse fundamento destaca que não bastam normas, uma vez que elas podem se tornar abstratas e vazias em seus pronunciamentos e, portanto, é necessário compreender que na prática nem todos nascem com a prerrogativa da liberdade e da igualdade em seus diferentes mundos, especialmente as culturas dominadas pela tradição eurocêntrica.

A partir dessas constatações surgem visões críticas sobre as armadilhas da perspectiva de um universalismo que desconsidere as relações de poder entre países centrais e de periferia, principalmente no período histórico pós-colonial.

Na perspectiva das teorias pós-coloniais, Herrera Flores destaca que os efeitos da dominação colonial europeia legitimada pelos discursos universais de Direitos Humanos polarizaram e estabeleceram padrões de discriminação por parte dos povos e nações dominantes e como consequência desencadeou-se uma percepção negativa do diferente, com o medo e a negação do outro. Como exemplo histórico a autora cita o ataque aos povos originários e o desaparecimento de conhecimentos tradicionais (HERRERA FLORES, 2006).

Nesse sentido, Freire em sua obra “Pedagogia da Esperança” defende a ruptura radical com o colonialismo e a recusa, igualmente radical, ao neocolonialismo. Para tanto, aponta a resistência pela cultura, com destaque para o multiculturalismo onde a unidade se encontra na diferença e a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade (FREIRE, 2011).

Mediante os paradoxos que envolvem a teoria tradicional dos Direitos Humanos, da forma como posta pelas declarações universais de direitos,

Lohmann (2013) concluiu que a noção universal reflete, em verdade, uma visão dos valores dos países do norte do planeta. Os países do sul, por outro lado, permanecem excluídos desse debate sobre a natureza e os princípios dos Direitos Humanos, recebendo de fora, ou, para se manter com a analogia de Sousa Santos, recebendo de cima, as regras de conduta e as formas de proceder, de modo a não serem taxados como violadores de Direitos Humanos (LOHMANN, 2013).

Na perspectiva de Habermas os Direitos Humanos são, segundo seu pleno significado, direitos jurídicos, e não direitos pré-jurídicos, puros moralmente; eles são normas legais, que foram declarados em atos impetrados pelo poder do Estado. Para o autor essa interpretação contempla a tradição liberal, na qual os Direitos Humanos são concebidos como direitos pré-estatais fundamentados no direito natural ou no direito racional (LOHMANN, 2013).

Entretanto, nem o caráter natural, a igualdade e a universalidade são suficientes. Os Direitos Humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. Não são apenas Direitos Humanos em oposição aos direitos divinos e sagrados, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos vis-à-vis uns aos outros, construídos socialmente. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular, e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm e dos que necessitam (HUNT, 2009).

A constatação sobre a insuficiência do discurso da universalidade, não nos leva, necessariamente, a negação da universalidade dos Direitos Humanos, conforme estabelecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, mas, sim coloca a humanidade em um novo patamar histórico requisitando uma prática ético-política dos povos e nações sobre a forma de construir e designar os princípios de universalidade, bem como, sobre os cuidados para que não haja ausência de dialogicidade entre as culturas.

Nesse sentido, tanto a negação dos princípios universais dos Direitos Humanos podem ser prejudiciais à humanidade quanto a perspectiva universalista ditada pelas nações centrais sobre um olhar etnocêntrico do que se considera universal. Ou seja, torna-se crucial estabelecer parâmetros universais que possam estar em constante diálogo em uma perspectiva multicultural visando compreender que não somos iguais da mesma forma, não somos universais da mesma forma embora queiramos um tratamento igual e justo sem distinções culturais, étnicas, políticas, religiosas, territoriais, de gênero, entre outras.

Visões extremas no trato com os Direitos Humanos tendem a levar a um universalismo abstrato que não dialoga com especificidades culturais, assim como a negação de direitos universais impede a construção de um mundo que possa tratar pessoas e povos diferentes com direitos iguais de dignidade humana.

Esse tratamento precisa ser amplo para que não se caia em uma ausência de princípios universais provocando, dessa forma, um nacionalismo extremista com sérias ameaças à paz em decorrência de visões etnocêntricas e modelos excludentes, tal como a história já nos mostrou pelos extermínios causados pelos ideais do capitalismo.

Hunt (2009) problematiza que a questão dos Direitos Humanos universais volta a se complicar no século XIX, pelo crescimento frenético da ideia de nacionalismo. O nacionalismo, levado ao seu extremo, é uma ideologia um tanto perigosa, que culminou nas duas grandes guerras mundiais do século XX. Se a sociedade chegou ao ponto de que os franceses eram diferentes dos alemães, que eram diferentes dos ingleses e dos americanos (norte e sul) baseada em princípios de nacionalidade e cultura em comuns, então os Direitos Humanos já não eram mais universais.

Os seres humanos eram diferentes entre si, essa era a máxima do pensamento de grande parte dos teóricos do século XIX, e além do discurso e da retórica, houve um boom de teorias biológicas (científicas analíticas) que diferenciava e hierarquizava as diferentes “raças” humanas ao considerar um padrão de ser humano branco, indo-europeu, como a “raça” superior e logo abaixo vinham todas as outras seguindo uma espécie de escala, cuja parte mais inferior eram os povos negroides africanos (HUNT, 2009).

Esse pensamento inclusive legitimou o processo de imperialismo, no qual os países europeus acreditavam que estavam fazendo um “bem”, elevando “a civilização”, ao disseminar seus “costumes”, “cultura” e “códigos de etiqueta” para regiões do mundo consideradas “inferiores”. Também foi uma época em que era amplamente defendido que a miscigenação entre diferentes populações humanas, biologicamente falando, “enfraquecia” a “raça” (HUNT, 2009).

Atualmente essas abordagens já não se sustentam e a literatura tem denunciado visões etnocêntricas e, portanto, racistas sobre a compreensão do ser humano fruto das relações históricas, culturais, políticas e econômicas ditadas pelo imperialismo. A defesa da cultura pela paz, tolerância e dignidade humana requer uma noção intercultural e transversal dos Direitos Humanos buscando os princípios da democracia, dignidade humana e justiça social. Os Direitos Humanos, nesse sentido, têm atuado na perspectiva de um modelo social pela não violência e combate a todo o tipo de discriminação, demarcados em processos de lutas sociais, políticas, culturais e jurídicas.

Sendo assim, a educação do século XXI passa a ocupar um espaço importante pela defesa, formação e promoção dos Direitos Humanos. Os tratados entre Estados e povos também se ampliam para as instituições de ensino por meio de políticas públicas que legitimam as diretrizes e parâmetros da Educação em Direitos Humanos.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, apresentado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 2004, estabelece: “ao promover o respeito da dignidade humana e igualdade, bem como a participação na adoção democrática de decisões, a educação em Direitos Humanos contribui para a prevenção em longo prazo de abusos e de conflitos violentos” (ALMEIDA; REIS, 2018, p. 51).

No entanto, as discussões sobre a temática dos Direitos Humanos chegaram tardiamente na América Latina e no Brasil e, conseqüentemente, as discussões no campo da Educação não foram diferentes, pois, inicialmente, foram anunciados alguns princípios, como por exemplo, a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Paralelamente, os movimentos sociais, apoiados nos princípios de Direitos Humanos, encabeçaram as lutas que abriram caminho para a redemocratização brasileira. Tanto as denúncias contra as arbitrariedades governamentais quanto as reivindicações por direitos e garantias individuais surgiram com força no cenário social e político a partir da década de 1980 (ALMEIDA; REIS, 2018).

Dessa forma, conforme Zluhan e Raitz (2014, p. 38):

A Educação em Direitos Humanos se configurou de modo mais estruturado no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1980, junto ao processo de redemocratização do país. Nesse contexto, o reconhecimento e a afirmação dos Direitos Humanos emergiram como importantes instrumentos para a construção de uma cidadania ativa. Atualmente, vive-se sob o paradoxo de popularizar e universalizar os Direitos Humanos diante das cotidianas e sangrentas violações a que assistimos ao vivo na mídia e que são amplamente exploradas por todos os meios de comunicação, naturalizando-as e mostrando quão frágeis se constituem os mecanismos que zelam pela efetivação dos direitos.

A linguagem a favor dos Direitos Humanos foi a da resistência civil ao regime autoritário causado pela ditadura militar de 1964 a 1985 no Brasil; foi a dos dissidentes soviéticos ao arbítrio do regime comunista; foi a do *civil rights movement* à iniquidade da discriminação racial nos EUA e a do combate ao *apartheid* na África do Sul; foi e é a do movimento feminista ao postular a igualdade de gênero, para citar alguns exemplos de como o processo de afirmação dos Direitos Humanos não é nem uma marcha triunfal nem uma causa perdida (ALMEIDA; REIS, 2018).

Mediante os novos cenários o Brasil passou a observar os indicadores para os Direitos Humanos na Educação, especialmente, com o impulso

dado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas ao declarar o período de 1995 a 2004 como a Década Mundial para a Educação em matéria de Direitos Humanos, estabelecendo no ano de 2004 o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.

A nova década da Educação em Direitos Humanos projetou como objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana num espírito de paz, compreensão mútua e respeito pela democracia e pelas leis. O documento estabelece que o ensino precisaria ser introduzido em todos os níveis da educação formal (sistema escolar convencional) e adotado na educação informal (chamada “educação popular”, como a promovida pelas organizações não governamentais). O programa também se refere a questões de metodologia, valorizando métodos de ensino interativos, participativos e culturalmente relevantes (CLAUDE, 2005).

No caso do Brasil, estabeleceu-se no ano de 2009 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O plano apresentou meios de concretização da educação em Direitos Humanos, visando ao início de um trabalho sistemático e institucionalizado a fim de fomentar uma educação voltada para a promoção da igualdade, da justiça, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz (ZLUHAN; RAITZ, 2014).

2.2 Educação como processo de humanização

Quando trazemos à tona a temática dos Direitos Humanos temos o destaque da palavra “humano”. Sobre perspectiva epistemológica (fundamentos do conhecimento) o “humano” em seu termo amplo tem, no mundo ocidental, uma atenção histórica a partir do Iluminismo do século XVIII - um movimento filosófico, cultural e intelectual - que estabeleceu a ênfase para a razão humana, em oposição às ideias obscuras e infundadas. Anterior ao movimento Iluminista, Deus estava acima de tudo. Mas, posteriormente, foi necessário afirmar que na convivência da vida terrena entre humanos, de corpos e mentes, as regras divinas eram ditadas por “homens”, portanto, era o momento de separar ciência de religião e considerar o agir humano com fundamentos no “pensamento racional”.

A partir do século XIX, conforme enunciou o sociólogo Max Weber (2004), a sociedade passou pelo processo de secularização onde as formas tradicionais de estruturação da vida social baseada na religiosidade cederam espaço para a lógica racional da vida moderna. Em outras palavras, era o prenúncio da sociedade moderna por meio de um processo de desencantamento do mundo, das ilusões, mitos, dogmas e magias para uma razão instrumental ancorada no sistema econômico capitalista. Por exemplo, tornou-se importante compreender que a vida se faz no aqui e agora ao contrário da

ilusória compra de um pedaço de terra no céu, pago em impostos para o Clero, que junto à nobreza se sustentava pelo modelo de sociedade feudalista.

A guinada de visão sobre esse novo humano, um novo ser dotado de razão, acompanha mudanças de cunho político tendo como propulsor histórico a Revolução Francesa de 1789 que destituiu modelos monárquicos, bem como a primeira Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, também no século XVIII, que mudou drasticamente as formas de trabalho humano e a cartografia das vidas que se deslocavam do campo para a cidade em busca de emprego e sobrevivência.

As mudanças culturais, políticas e econômicas que iniciaram na Europa do século XVIII e se expandiram para outros cantos do planeta levaram promessas de liberdade para um novo mundo pautada na lógica da razão humana (antropocentrismo) com métodos cartesianos onde a ciência passou a se desenvolver em nome do progresso. E de fato, a partir do século XIX a ciência e a tecnologia foram ganhando cada vez mais corpo, importância e poder sobre perspectivas de mundo.

Abordagens racionalistas sobre o humano acompanharam a busca da compreensão sobre sujeitos (em agir coletivo), indivíduos (com livres-arbítrios), cidadãos (de direitos), ou seja, uma pessoa humana com novas posturas mediante a liberdade de mercado e um suposto Estado mínimo em direitos e mediador de conflitos sobre o “humano da cidade”, “humano da vida moderna”.

Mas, há de se considerar que o movimento humanista, até os dias atuais, não levou alcance do progresso para todos os “homens” que em tese são considerados racionais e dotados de inteligência. Estaria o “humanismo” em momento histórico de decadência? Ou em meio ao caos as propostas do Iluminismo ocorrem em passos lentos por meio de resistências, insurgências e resiliências?

Em meio aos relativos avanços e retrocessos, é justamente a partir do verdadeiro movimento humanístico que é possível trazer à tona o diagnóstico de que nem mesmo sob os princípios da razão cessaram as guerras; nem mesmo com os princípios da lógica capitalista findaram os problemas das desigualdades sociais. Tal constatação nos remete a novos questionamentos ao indagar se é utopia acreditar que um movimento humanista mudaria o lado egoísta e individualista de humanos que tratam outros humanos de modo opressor? Caberia uma distopia sobre a ótica da racionalidade humana?

Não há respostas estanques, mas há indicativos de que a razão instrumental, do cálculo, da lógica e das regras positivistas não combina com a lógica da sensibilidade, dos contextos sociais, do multiculturalismo e das subjetividades humanas. Esse é um dilema eterno na humanidade que os clássicos da filosofia já nos indicaram há muito tempo relacionada às dualidades do ser entre: corpo e mente; sensibilidade e racionalidade; objetividade e subjetividade; macro e microestrutura social; entre outros.

Ao falar de Direitos Humanos, é comum pensar em como conduzir a lógica de Direitos Humanos nas sociedades contemporâneas com um viés educativo, porém, observamos que: criou-se um direito lógico de propriedade, mas não houve formas de conter a ganância e a concentração de bens e riquezas; ampliaram-se estudos da ciência para inventar equipamentos úteis, mas não se impediu a criação da bomba atômica para matar humanos; criaram-se técnicas avançadas na lavoura, mas não se impediu a expropriação de terras dos indígenas e quilombolas; aboliu-se a escravidão, mas não se resolveu o problema do racismo estrutural; permitiu-se o ingresso da mulher no mercado de trabalho, mas não se evitou a violência doméstica.

A cultura ocidental “pagou o preço”, trouxe novas propostas e com elas novos e antigos problemas, incluindo o agravamento das condições de vida e extermínios dos seres considerados “não humanos” ou “não racionais” com exclusão dos diferentes e dos homens castigados pelo destino de serem pobres e miseráveis. Exemplos como violência nua e crua das ditaduras na América Latina; o Holocausto na Europa; as duas grandes guerras; a exploração da mão de obra de trabalho industrial; a fome; os homicídios e suicídios, que ora em silêncio ora em escândalos mostraram que o mundo projetou um pensamento humanista fechado em si mesmo.

Esse breve contexto histórico do trato com o humano e sua relação com a razão como modelo predominante traz premissas da irracionalidade dentro da racionalidade, ou seja, projeta-se uma razão para uma vida em progresso sem atenção às consequências, e a razão se distancia do humano na medida em que o humano não se reconhece como um ser racional porque perde a razão para enxergar a sensibilidade, a ética e a alteridade como um movimento de empatia.

Nesse processo, a educação se torna um elemento fundamental de humanização e de postura sobre as formas de pensar um movimento humanístico desprovido da dureza do ser humano voltado apenas para si, ausente da compreensão de um bem viver coletivo e de responsabilidade social e ambiental.

Para o sociólogo Durkheim (2011) a educação faz parte do processo de socialização do ser humano onde o social possui influências sobre os indivíduos. Portanto, à luz do pensamento de que o ser humano é fruto do meio, podemos compreender que a educação é um caminho para desconstruir o individualismo e a meritocracia que replica um modelo social egoísta e competitivo.

Quando se abordam como “humanos” uns mais aptos que outros a sociedade tende a adoecer, pois não se encontram formas de garantir direitos de oportunidades iguais quando só existem oportunidades por meio de disputas desniveladas e incoerentes com a equidade social. Por exemplo, um sujeito pobre de periferia que busca uma vaga em uma universidade pública em concorrência com um sujeito filho da elite. As aptidões de sujei-

tos com trajetórias de vida diferenciadas não são as mesmas em um mundo racional fechado em regras meritocráticas onde se desconsideram as dificuldades e vulnerabilidades que impedem as minorias de estarem preparadas para um mundo ferozmente competitivo.

O pensador Karl Marx (1983) alertou sobre os ciclos de crises capitalistas apresentando a lógica da incapacidade dos detentores de capital assegurarem longos processos de lucro para uma população incapaz de absorver as demandas da produção. Com olhar humanístico Marx apontou as consequências da lógica capitalista na vida dos trabalhadores sobre o ângulo da exploração no trabalho, desemprego e miséria estantes na Europa do século XIX, cenário que até os tempos atuais contempla-se por crises cíclicas da economia capitalista.

A identificação e o apontamento dos problemas econômicos e sociais da atualidade são processos críticos importantes para que os “humanos” questionem seus rumos de vida, projetem possibilidades de uma sociedade mais inclusiva, democrática e emancipada. Esse movimento não implica a negação de tudo que nos cerca, do que consumimos ou fazemos dia a dia, porém, é importante abertura de diálogos entre Estado e Sociedade Civil; entre homens, mulheres, negros, brancos e todos os gêneros e etnias para pensarmos os Direitos Humanos pela via da educação e formação, a qual se inicia na infância perpassando trajetórias de socialização na família, universo escolar e mundo do trabalho.

Os ideais humanistas projetaram um bem viver, porém os rumos da humanidade mostraram os lados da barbárie humana, então, não se trata de abolir a razão, mas agregar uma vigilância sobre os limites da instrumentalização da razão, bem como, as formas do pensamento racional abordar as singularidades locais para um agir humano com intencionalidades de justiça social.

Nesse sentido, os conceitos e proposições que se criam no campo das ideias racionais, podem se tornar meras palavras ao vento quando não se leva em conta a práxis humana, pois não se trata de negar a ciência e a técnica, mas evidenciar suas intenções em um mundo fadado de tecnologias com o cruzamento de interesses de Mercado; em um cenário que cabe à ciência firmar sua autonomia e credibilidade sem se curvar ao poder e controle com objetivos escusos.

Observa-se que o debate sobre Direitos Humanos está inserido em uma lógica social que prega os princípios da cidadania, enquanto sujeito de direitos civis, direitos políticos e direitos sociais compreendendo que a educação, tanto formal quanto informal, é um instrumento para a formação e busca plena por direitos.

Os princípios da razão humana, por exemplo, estão no contexto de formação escolar, onde os indivíduos aprendem desde cedo conceitos e teorias científicas que isoladas da formação cidadã e humana em seu senti-

do amplo não contemplarão uma formação integral, pois o ser humano é ambíguo em seu agir humano, suas condutas são impulsionadas por ações objetivas e subjetivas, quer dizer por sentimentos, trajetórias, experiências, costumes singulares que cruzam a lógica de projetos de vida, de burocracias, de normas, leis e regras na variação de diversos contextos.

A formação técnica é uma parte da formação que prepara o ser humano para o mercado de trabalho e para a busca de sua independência, porém, além do trabalho, seja ele braçal ou intelectual, os processos de socialização, de interação com o outro requerem respeito, tolerância e empatia. Por exemplo, pouco adianta sermos dotados de inteligência lógica para desmontar, montar e concertar um equipamento eletrônico, e por outro, lado inexisterem ações básicas de reciclagem e preservação ambiental, voto consciente, respeitos às diferenças de gênero, compreensão sobre os efeitos nefastos do racismo, do capacitismo, da intolerância religiosa, dos corpos, gostos e hábitos diferenciados.

As práticas educativas que apontam problemas da realidade social, dos diversos tipos de desigualdades e comportamentos sociais contribuem para os Direitos Humanos, pois não basta afirmar que somos dotados de direitos, conforme prega a Constituição Cidadã, é necessário um movimento de saída da bolha de convivência pacífica para compreender os antagonismos de classes, por exemplo, enquanto alguns passam fome e vivem sem um teto, outros exibem suas luxúrias e capitais com indiferença na totalidade de suas ações.

As constatações sobre o que não deu certo em escala mundial sobre uma sociedade com mais dignidade humana nos traz uma crítica sobre a ausência de alteridade em propostas humanistas que teoricamente se sustentam por um bom argumento de desenvolvimento humano com base no progresso.

A era industrial, as revoluções científicas e tecnológicas que até os dias atuais nos trazem inovações podem nos trazer propósitos de um mundo com relações de trabalho mais facilitadores desde que não haja intencionalidades exclusivas para grupos que detêm o poder sobre a exploração de outros grupos.

A era da modernidade² trouxe um belo discurso racional. Ora, o discurso pode ser meras palavras como também pode tocar vidas e percepções sobre o mundo. O ato de educar, por exemplo, está repleto de discursos, o que se diz e o que se silencia representam escolhas sobre um caminhar pedagógico.

Na sociedade, discursos, expressões de senso comum também podem tornar-se ações indesejáveis para a promoção dos Direitos Humanos, tais

2 O conceito de modernidade está de acordo com Giddens (1991), que a define como estilo, costume de vida ou organização social que emergiu na Europa a partir do século XVII com influências globais. Essa definição associa a modernidade às dimensões de uma reflexividade indiscriminada, distanciamento tempo-espaco e deslocamento da vida social tradicional. Para o autor as dimensões institucionais da modernidade são vigilância, capitalismo, industrialismo e poder militar.

como a fala de que “bandido bom é bandido morto” representa a negação da vida do outro, sem compreensão de uma vida em sentido amplo, pois por mais equivocada que possa ser a ação de um sujeito existe uma vida por trás das aparências. Eis um discurso que desconsidera as trajetórias de vida dos sujeitos, os quais muitas vezes são jovens negros, que sem perspectiva de vida adentram o mundo do crime e são condenados para “pagar pelo que fez”, para “sofrer por merecimento”. A frieza no trato com o outro remonta a uma indiferença de herança medieval, dos tempos de inquisição e queimas de corpos em praça pública. A indiferença e o desejo de vingança, também, representam a vontade para jogar as injúrias do mundo nos ombros de humanos que se tornam “mais culpados” que “outros humanos” e que tiveram uma vida “menos digna” e com educação distante dos princípios da cidadania.

O que, também, fere os Direitos Humanos é a ironia de se apropriar da lógica racional das leis para punição aos inferiores, aos ausentes de juízos morais, aos que não se enquadram em estilos de vida impostos pela cultura dominante e pelos novos modelos de socialização. Então, não cabe uma ressocialização de jovens em estado prisional? É possível ressocializar por interrogatórios, abuso de autoridade e agressões? Sobre essa última questão, sabemos que não, que em muitos casos quem sofre a dupla violência, a da exclusão e da prisão, volta ao mundo social ainda mais revoltado.

No Brasil, está evidenciado que o sistema prisional está falido e a partir do momento em que há grupos de Direitos Humanos que buscam garantir uma permanência de presos nas prisões de modo humanizado, muitas visões de senso comum abordam a ação desses grupos como uma suposta oposição ao sistema policial, no entanto, cabe destacar que o foco não é a negação da polícia, mas a negação do abuso policial.

Tais visões binárias, como a favor ou contra, se é de direita ou é de esquerda, associam-se à visão de que a própria razão humana foi posta aos extremos, de um lado a lógica, a inteligibilidade, a racionalidade, e de outro lado, os impulsos, a sensibilidade, as paixões e inocências.

Mas, a lógica dos Direitos Humanos necessita transcender os binarismos, se estender a todos os humanos e a todos os contextos de vida estando ancorada sob a lógica da compreensão dos movimentos dialéticos entre teoria e prática, na complementariedade entre cultura e estrutura que caminha para um mesmo horizonte, que apregoa as mesmas intenções: a da educação para a dignidade humana.

Dessa forma, a formação humana em perspectiva ampla e dos Direitos Humanos representam uma formação integral, considerando todas as faces, todos os rostos, modos e estilos de vida com olhar atento às opressões e vulnerabilidades presentes na lógica da sociedade modernizada.

A formação integral quando crítica torna as pessoas mais atentas e motivadas no mundo, pois as mesmas sabem de seus compromissos com a

vida social, compreendem que uns dependem de outros e que a vida se molda por ações coletivas, onde não podemos nos manter isolados em uma ilha.

Quando Aristóteles (1991) nos indica que o homem é um “animal político” se refere que não somos divindades perfeitas e prontas para viver em máxima plenitude, mas sim um ser social que depende da interação humana para se desenvolver, tal como Freire (2016) nos aponta, como seres inacabados em constante construção.

Reconhecer que somos inacabados é um avanço para compreender que não há razão suficiente para nos tornarmos perfeitos e intocáveis e que nesse processo de evolução ou caminhada humana nos reconhecemos nos outros, somos o que somos porque carregamos comportamentos e vida de nossas ancestralidades, porque temos um “eu” formado sobre influências de “outros eus”, inclusive os “outros” que tiveram seus Direitos Humanos feridos.

Muitos fardos que a humanidade carrega representam um misto de todas as influências históricas de violações dos Direitos Humanos de modo que ao falar em amor, falamos no amor que se tem de si, mas não do outro. É importante cuidar de nós mesmos, sem nos esquecermos, ao compreendermos que há um movimento dialético entre eu, nós e outros, que ao cuidar de nós, cuidemos dos outros em uma espiral que perpassa o cuidado de si, o cuidado do outro e o cuidado do outro que cuida do outro em um movimento que se retroalimenta.

Tal compreensão nos remonta a usar a razão para avaliar o campo da sensibilidade humana, uma razão que pode romper o agir tecnocrata apenas sobre o ter, mas que possa ir ao encontro do ser indo além da lógica utilitarista com espaço de expressões do espírito humano com sentidos para as manifestações de existência.

Uma vez que somos um coletivo de existências humanas, estamos interligados para aceitar as diferentes formas de vida, pois, enquanto excluímos, negamos direitos e matamos uns aos outros negamos no outro o que também negamos em nós, uma vez que a morte em sentido filosófico também pode ser o anulamento do sujeito que não se reconhece nas diferenças e no coletivo da sociedade, portanto, se fecha em si mesmo e entra em um processo de estranhamento e alienação de mundo.

Nesse sentido, no campo da educação, as discussões para abordar os campos de saberes em perspectiva interdisciplinar também contemplam o esforço para valorizar o sujeito em sua integralidade, com diferentes perspectivas de mundo sem colocar a vida em caixinhas que fecham possibilidades de compreender os fenômenos sociais por mais de um ângulo.

As compreensões da vida social sobre diferentes perspectivas favorecem a compreensão da universalidade dos Direitos Humanos no sentido dos princípios dados sobre o lema de que todos nascem livres e iguais em um universo amplo e repleto de singularidades, de existências humanas e em constante diálogo entre seres que se formam pela coletividade e que

podem desenvolver suas individualidades sem perder de vista que a mesma é influenciada pelo todo.

Sendo assim, educação é “formação humana”, é “relação humana” e está relacionada ao “ser humano.” Há uma infinidade de vias e vidas humanas que perpassam a vida de educandos e educadores e nesse processo onde há garantia de Direitos Humanos há um agir ético.

Lévinas (2009) traz a proposta da ética da alteridade e propõe reativar a questão do humanismo, buscando uma moral capaz de proteger o homem contra o próprio homem. Com isso, percebe-se que quem fracassou não foi o humanismo, mas sim as interpretações que foram feitas dele.

A ética da alteridade implica um movimento de empatia e responsabilidade social no sentido de todos se importarem com todos uma vez que o egoísmo passa a ser o anti-humanismo da sociedade contemporânea. Toda a lógica da vida social foi construída por homens bem ou mal-intencionados e muitas vezes nos sentimos responsáveis, outras vezes vítimas, em um peso que não dá para por na conta pessoal, mas sim nos projetos humanitários, cabendo a cada um reagir com importância e atenção sobre o que fere a dignidade humana, sobre o que nos choca e que pode tornar um sentimento de indignação sobre atitudes e até percepções que embora possam parecer restritas ecoarão em algum canto, em algum mundo, em algum sentimento existencial.

A passividade pura que precede a liberdade é responsabilidade. Mas, a responsabilidade que não deve nada à minha liberdade é minha responsabilidade pela liberdade dos outros. Lá onde eu teria podido permanecer como espectador, eu sou responsável, em outros termos, tomo a palavra (LÉVINAS, 2009, p. 77).

Lévinas nos indica que nosso papel não é completar ou somar com o próximo, mas simplesmente ter a responsabilidade de assumir o outro independentemente de quem seja. A busca por essa responsabilidade nos torna mais tolerantes, compreensivos e com propostas que facilitam viver a ética na convivência social.

O agir ético, portanto, está associado ao agir pelos Direitos Humanos; e a ética da alteridade está associada a um processo de humanização. É um fazer constante, pois não somos perfeitamente dotados de uma única razão, uma única visão de mundo, um único saber. Assim, a educação como processo de humanização requer que, em vez de impor verdades, que haja diálogos sobre múltiplas verdades, que se construam projetos e ações sem imposição de vozes sobre vozes. Que entre encontros e desencontros se permita ouvir sobre consensos e dissensos, sem ferir a democracia, o direito de ir e vir, a liberdade de expressão, a igualdade de oportunidades, a justiça e a equidade social.

2.3 Práticas Educativas em Direitos Humanos

A perspectiva de prática educativa, neste trabalho, está ancorada em um processo de mediação pedagógica estabelecido entre educadores e educandos de modo a contemplar intencionalidades de ações que humanizam, formam e ressignificam saberes e aprendizagens. A prática, para ser educativa, portanto, necessita ser humanizadora, permeada por relações sociais que permitam o pleno desenvolvimento humano.

Para termos em mente que práticas educativas desejamos desenvolver é importante evidenciar sobre de que educação estamos falando. Uma educação que silencia ou que encoraja o pensamento crítico? Uma educação incluyente ou excluyente? Uma educação transformadora ou conservadora? Uma educação democrática ou autoritária? Uma educação libertária ou opressora?

Freire em suas propostas tanto na obra *Pedagogia do Oprimido* (2016) quanto em *Pedagogia da Esperança* (2011) aborda a educação na perspectiva da prática educativa transformadora e libertária. Nesse sentido, a “educação” em si é uma “prática educativa” que se caracteriza por processos de reflexividade, criticidade, dialogicidade e mediação pedagógica.

A educação pretendida, portanto, é aquela que se baseia em práticas educativas que configuram a libertação dos oprimidos que se fazem como seres históricos, culturais e sociais. Portanto, Freire menciona que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens [a humanidade] educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2016, p. 120).

A prática educativa em Freire também passa pela articulação entre teoria e prática, entre ação e reflexão, simultaneamente. Ela passa pela estética, pelo reconhecimento da identidade cultural, pelo diálogo, pela rigorosidade metódica, pela pesquisa, pela competência profissional e generosidade, dentre outros “saberes necessários” a uma prática educativa emancipadora (FREIRE, 2010; FREIRE, 2016).

Dessa forma, o conceito de *práxis* acompanha os princípios da prática educativa, ao apontar que a verdadeira reflexão conduz a prática:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela, por isso inserção crítica e ação já são a mesma coisa. (FREIRE, 2016, p. 75).

A ação educativa é um ato político, norteado por modelos teóricos de natureza epistemológica (premissas do conhecimento), modelos teóri-

cos oriundos das ciências auxiliares (Filosofia, Sociologia, Psicologia etc.) e modelos pedagógicos que dão suporte à prática pedagógica (VIANA, 2016).

A consciência sobre as possibilidades de abordagens teóricas no campo da educação, por parte do educador, bem como a clareza sobre suas escolhas são fundamentais para a autonomia intelectual; a compreensão sobre a realidade em que vive e trabalha; a identificação das finalidades do ato educativo; a escolha dos métodos e recursos didáticos; a construção do próprio currículo, constituindo-se como o mediador entre o conhecimento científico historicamente produzido e o conhecimento escolar reelaborado socioculturalmente. No campo educacional o modelo pedagógico geralmente é denominado por uma teoria (skinneriano, rogeriano, piagetiano, vygotskyano etc.) ou pela tendência que o sustenta, sejam elas da pedagogia tradicional, renovada, tecnicista, relacional ou construtivista e histórico-crítica, dentre outras (VIANA, 2016).

Ao termos nitidez sobre as dimensões teóricas da educação, ampliaremos a compreensão sobre a sua relação com a dimensão social uma vez que todo princípio de práticas educativas ou pedagógicas se consagram enquanto prática social perante intencionalidades de processos de ensino-aprendizagem.

Prática pedagógica é um conceito abordado no contexto das relações diretas com o processo de ensino e aprendizagem. “A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência” (SOUZA, 2016, p. 38).

Em síntese, o conceito de prática pedagógica articula-se ao trabalho docente, aos processos educativos formais e não formais, vinculado às questões curriculares e, bastante presente nas políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores que têm intuito de aprimorar a formação dos educandos (SOUZA, 2016).

A prática educativa ou pedagógica expressa um processo de trabalho, que pode estar no mundo escolar ou fora da escola, que possui intencionalidade e é determinada (podendo também determinar) pela prática social, pelo conjunto das relações de determinada sociedade, em perspectiva nacional e internacional. Como essa prática está qualificada como “educativa”, ela carrega a intencionalidade de formar pessoas, na escola ou fora dela (SOUZA, 2016, p. 45).

A temática dos Direitos Humanos no contexto da educação poderá, portanto, estar associada tanto às questões de práticas pedagógicas quanto de práticas educativas. Como o presente trabalho aborda as práticas educativas em Direitos Humanos, nos embasamos na perspectiva de que toda prática educativa é libertária, crítica e reflexiva e por meio dela é possível pensarmos na promoção e fortalecimento dos Direitos Humanos.

Esse desafio, também, passa pelos conteúdos e métodos abordados no contexto escolar. Dessa forma, estamos de acordo com Zabala ao afirmar que a prática educativa se refere à atuação humana que passa pelo conhecimento e, portanto, a prática educativa está relacionada ao conteúdo e à aprendizagem (ZABALA, 1998).

Nessa perspectiva, ao pensarmos em práticas educativas em Direitos Humanos compreendemos que as práticas educativas, conforme destaca Zabala, representam esquemas de conhecimento e aprendizagem significativa. Sendo assim, o autor destaca a importância de ensinar conceitos e princípios que requerem uma compreensão do significado e que os mesmos possam ser significativos e funcionais (ZABALA, 1998).

Essa perspectiva não implica uma abordagem de que educar é meramente transmissão de conhecimento, conforme já alertado por Sacristán. O ato de educar não pode ser definido, mas concebido pela lógica da diversidade, dialogicidade, criticidade e intencionalidade (SACRISTÁN, 2000).

Educar em Direitos Humanos por meio de práticas educativas requer, portanto, um olhar sobre a escolha dos conteúdos, a abordagem, o método, a criatividade, o diálogo concebido e um processo de sensibilização sobre as condições de vida de grupos excluídos e oprimidos, na busca para gerar sentidos e significados de si, das relações sociais e da vida social.

A pedagogia do oprimido que no fundo é a pedagogia dos **sujeitos** empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (FREIRE, 2016, p. 78, grifo nosso).

Nesse sentido, o autor destaca a importância da vigilância com que devemos ter perante nossas práticas educativas; acreditando em nossos sonhos com corpo e mente atentos para as armadilhas do que chamamos de “currículo oculto”. “Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos” (FREIRE, 2016, p. 111).

Assim, a busca por práticas educativas em Direitos Humanos requer que a vigilância ocorra no ato de educarmos para um processo de humanização que destaca princípios universais dos Direitos Humanos sem deixar de acolher a diversidade de gênero, étnica racial, religiosa, classe, origem, opção política, deficiências, entre outras.

Trata-se de um compromisso que requer uma abordagem que transcende as unidades curriculares e abarca todos os sujeitos educadores e educandos em um movimento de reconhecimento e alteridade pelas mino-

rias que muitas vezes são maiores do que imaginamos, dado o contexto de desigualdades sociais.

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, ao criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, 2011, p. 212).

Tendo em vista que o conceito de grupos minoritários não é um termo restritamente quantitativo, mas sim, predominantemente qualitativo no sentido de indicar que existem diversos grupos minoritários de Direitos Humanos violados dia a dia, por meio da violência, preconceito, discriminação, xenofobia, racismo, machismo, lgbtfobia, entre outros.

A escola enquanto instituição acolhedora necessita estar preparada para receber sujeitos que apresentam seus direitos violados em um dado tempo e espaço. E, caso não haja, para esses grupos, práticas educativas críticas, reflexivas e dialógicas haverá uma tendência em que as subjetividades, biografias e realidades de vida permaneçam, perversamente, em silêncio e em negligência, comprometendo a formação integral e humana dos sujeitos.

Para compreendermos o cenário de Direitos Humanos violados em nível escolar local e as demandas de práticas educativas em Direitos Humanos realizamos uma pesquisa empírica junto aos estudantes de Ensino Médio e Superior. A pesquisa mapeou quais são os Direitos Humanos mais fragilizados por parte dos estudantes e apontou quais práticas educativas eram as mais desejadas por eles em trabalhos de fortalecimento dos Direitos Humanos, conforme metodologia e resultados apresentados em seguida.

3 - Das reflexões às evidências empíricas

3.1 As abordagens sobre práticas educativas em Direitos Humanos

A presente pesquisa empírica foi desenvolvida, pela autora, com apoio do grupo de pesquisa *Metodologias de Ensino e Práticas Educativas* (MESPE) do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Gaspar. A pesquisa faz parte de um conjunto de ações propostas no projeto intitulado “Práticas educativas entre a escola e a comunidade: pesquisa e ações sobre Direitos

Humanos”³ aprovado pelo edital n. 35/2018 de Fortalecimento de Grupo de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Cabe destacar que a equipe do projeto trabalhou, além desta proposta, com outras ações que compõem o guarda-chuva do projeto maior contemplando trabalhos com práticas educativas, a saber: concurso e exposição de fotografias sobre Mulheres e seus Direitos; concurso de vídeos sobre Direitos Humanos; Cinema na Escola sobre Direitos Humanos; Exposição de Biografias, elaboradas pelos estudantes; entre outros. A proposta visou envolver a comunidade local e instigou a pesquisa aplicada junto aos estudantes do curso de Pós-graduação em Pesquisa e Prática Pedagógica na instituição ao apresentar os resultados das ações.

Ao adentrarmos neste tópico de análise de dados empíricos destaca-se que o objetivo em campo foi de mapear as abordagens sobre práticas educativas e Direitos Humanos partindo do pressuposto de que os dados empíricos são importantes fontes de apoio às discussões teóricas e nos permitem ampliar a compreensão sobre o papel da escola, portanto, dos sujeitos nela envolvidos no que tange à promoção e fortalecimento dos Direitos Humanos.

3.2 Questões metodológicas

O presente trabalho trata-se de pesquisa de natureza básica, com procedimento técnico do tipo levantamento, objetivo da pesquisa do tipo descritiva e abordagem qualiquantitativa contemplando o perfil dos participantes, os apontamentos de violações de Direitos Humanos e as indicações de demandas de práticas educativas na escola para fortalecer a Cidadania e os Direitos Humanos.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi por meio de questionário. Foi aplicado, inicialmente, um questionário experimental (piloto) para duas turmas e para os membros do grupo de pesquisa. O questionário oficial foi aplicado de modo *on-line* contendo 15 perguntas com 3 questões abertas; 4 questões escalonadas; e 8 questões objetivas.

Sobre essa perspectiva o *universo* da pesquisa volta-se para a comunidade do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Gaspar, que possuiu

3 Projeto que apresentou, além desse tema, diferentes temáticas sobre práticas educativas e Direitos Humanos, o qual foi coordenado pela professora Giane Carvalho com apoio e desenvolvimento do grupo composto pelos professores Fernanda Trentini Carneiro, Rúbia Bragagnollo, Luiziane da Silva Rosa, Graça Aparecida Sabadin, Fernando Mezadri, Christina Hipólito; os bolsistas Juliana Cordeiro e Mateus Melo; e participação externa ao IFSC dos professores Renata Orlandi e Cosmo Gonzatto.

1.036 estudantes e 92 servidores (2019). Dessa forma, o tamanho da amostra da pesquisa foi de **419 participantes**, sendo estes: 27 servidores; 197 estudantes de nível médio técnico; 193 estudantes de nível superior; e 1 da comunidade local. A pesquisa teve como ênfase a participação da população acadêmica escolar considerando uma indicação de membro da comunidade como um ponto discrepante no perfil dos participantes.

Para que a amostra contemple os parâmetros de fidedignidade dos resultados sobre o universo pesquisado, o cálculo do *tamanho mínimo da amostra* foi realizado conforme Barbetta (2002)⁴ com resultado indicado para conter no mínimo 295 participantes para que possamos admitir que o erro amostral não ultrapasse os 5% na pesquisa. Dessa forma, a pesquisa trabalhou com um total de 419 participantes, portanto, sobre o ponto de vista da amostragem asseguramos a representatividade dos resultados⁵.

A técnica da amostragem foi por *conglomerados*. No caso dos estudantes consideraram-se os tipos e níveis de curso com seleção baseada nos critérios de disponibilidades de horários nos laboratórios de informática e agenda dos professores. Os estudantes que participaram da pesquisa faziam parte do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Química, Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática, Curso Superior de Design de Moda, Curso Superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Curso Superior de Processos Gerenciais. A amostragem dos conglomerados de servidores foi por adesão uma vez que foi encaminhado *e-mail* para a lista de todos os servidores da instituição escolar, incluindo docentes e técnicos educacionais⁶.

Os procedimentos e análises dos dados foram organizados por categorias conforme as variáveis presentes no questionário incluindo as correlações de variáveis mediante correlações relevantes. A codificação e a tabulação ocorreram por meio de planilhas eletrônicas e análise estatística dos dados quantitativos obedecendo a uma apresentação e interpretação e análise de conteúdo para os dados qualiquantitativos.

Existem várias modalidades de análise de conteúdo, dentre as quais destacamos: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise

4 O cálculo do tamanho da amostra (n) é *igual* ao tamanho da população (N) *vezes* primeira aproximação do tamanho da amostra (no) *dividido* pelo tamanho da população (N) *somado* ao erro amostral tolerável (no). Ou seja: $n=N.no/N=no$.

5 O grupo de pesquisa contou com a colaboração da professora de matemática Graça Sabadin sobre o trato com os dados estatísticos nesta pesquisa. A professora também é membra do grupo MESPE.

6 Por questão de recorte e limitação de recursos a pesquisa enfatizou a coleta de dados para estudantes e servidores e reconhece que em outras pesquisas também é importante buscar dados da comunidade externa à escola.

se temática e análise de enunciação. No entanto, será definida aqui a análise temática, porque, além de ser a mais simples, é considerada apropriada para as investigações qualitativas. A análise temática aborda a noção de tema, que se relaciona com uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A análise dos conteúdos e as conclusões do trabalho também levam consideração tanto os conteúdos de cunho empírico quanto os conteúdos da revisão bibliográfica. O diálogo entre teoria e prática, portanto, é trabalhado na perspectiva de descrever os resultados da pesquisa sobre um conjunto de saberes a respeito do levantamento empírico e teórico sobre o tema práticas educativas em Direitos Humanos.

As diversificações na busca do saber e do conhecimento, segundo caracteres e potenciais humanos, originaram contingentes teóricos e práticos diferentes a serem destacados em níveis e espécies. O ser humano, em seu ato de conhecer, conhece a realidade vivencial, porque se os fenômenos agem sobre os seus sentidos, ele também pode agir sobre os fatos, adquirindo uma experiência pluri dimensional do universo. De acordo com o movimento que orienta e organiza a atividade humana, conhecer, agir, aprender e outros conhecimentos, se dão em níveis diferenciados de apreensão da realidade, embora estejam inter-relacionados. (TARTUCE, 2006, p. 5 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 17).

Em relação aos aspectos éticos na pesquisa os procedimentos de aplicação levaram em consideração a explicação do tema e objetivos da pesquisa, nome e contato da coordenadora, indicação de que a pesquisa é voluntária e anônima e que os desconfortos esperados eram mínimos podendo o participante desistir da pesquisa no momento em que desejasse. Além disso, também foi esclarecido que a participação não acarreta nenhum benefício direto, porém, indiretamente todos que participaram podem contribuir para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, que poderá ser em forma de artigo. Ao final do questionário todos puderam escolher se concordavam ou não com as prerrogativas da pesquisa e a participação.

No quesito orçamento a pesquisa, que faz parte de projeto aprovado pelo edital 35/2018 PROPI IFSC, em relação à produção deste trabalho teve como gasto orçamentário a participação com remuneração de dois bolsistas que colaboraram para a elaboração do questionário, a inserção e organização do questionário no sistema *on-line* de formulários; a contribuição na aplicação dos questionários acompanhando presencialmente as turmas e levantamento das principais bibliografias sobre o tema Direitos

Humanos com entrega de fichamento apontando algumas discussões no que tange às questões históricas sobre o conceito de Direitos Humanos. A análise dos dados, revisão bibliográfica e a escrita completa deste trabalho foi realizada pela coordenadora do projeto.

Contudo, é possível reconhecer que ao falarmos em procedimentos metodológicos, existe procedimento para além da escrita e sistematização dos dados, no caso os procedimentos de trabalho em equipe ao qual se atribui valorização e reconhecimento, a citar os nomes indicados em nota de rodapés que representam colaborações pontuais de suma importância e estímulo para o fortalecimento do conhecimento científico.

3.3 O perfil dos participantes

Ao indicarmos, no campo educacional, uma perspectiva que visa a *práxis* no sentido de criar um movimento dialético de significações e aprendizagens que se reconfiguram constantemente, cabe o destaque para lembrarmos, no campo da pesquisa, da prática que se aproxima dos sujeitos, pois no campo educacional torna-se inviável falar em prática sem falar dos sujeitos. Esses sujeitos que estão constantemente no chão da escola podem ser estudantes, professores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, técnicos e demais trabalhadores da área da educação.

Todos apresentam um perfil mínimo a ser indicado. Neste trabalho não se pretende elencar perfis identitários, porém cabe indicar algumas características dos sujeitos que participaram da pesquisa, a saber, onde moram, faixa etária, categoria (estudante ou trabalhador da educação), nível de escolaridade, declaração da cor da pele, renda individual e orientação sexual. Esse breve levantamento de perfil auxilia-nos no reconhecimento dos sujeitos para que não haja uma anulação de quem leva a voz através dos dados levantados.

Sendo assim, a pesquisa contou com 419 *participantes* voluntários, sendo eles servidores e estudantes do IFSC, Campus Gaspar, SC. Os dados indicam que a maioria desse público possui moradia na região do Médio Vale Itajaí, SC, totalizando 58% no município de Gaspar e 32% no município de Blumenau, sendo que os demais (10%) indicaram outras residências, como por exemplo, municípios de Ilhota, Itajaí, Luiz Alves, Timbó e Pomero-de. A maioria dos sujeitos da pesquisa reside no município em que a instituição está cedida, sendo os demais de municípios próximos à região.

A maioria dos sujeitos é composta por estudantes (nível médio e superior), representando 92% do total dos participantes; 6% representam os servidores; e 2% representaram a indicação de categoria outros (comunidade ou pais que acessaram o formulário). Essa diferença é esperada uma vez que se

constata que na instituição há um número de estudantes mais elevados do que servidores, com um cálculo médio de 11,2 estudantes para cada servidor.

Em relação à faixa etária a pesquisa indicou a predominância de 48% pertencentes à faixa de 18 a 30 anos e 38% para menores de 17 anos; e os outros 14% em idades acima de 30 anos.

No quesito da escolaridade, entre os servidores observa-se um percentual de 37,1% com titulação de mestrado, 29,6% doutores e 22,2% especialistas.

Em relação à declaração de cor da pele observa-se um percentual de 76,2% brancos, 16,2% pardos, 3,8% pretos, 1,9% amarelo; 0,5% indígena e 1,4% que preferiram não declarar. Em relação à indicação da cor da pele cabe destacar que a região é conhecida, nacionalmente, como uma região de predominância histórica povoada por povos de origem europeia (cor branca), principalmente, de origem alemã e italiana. Mediante esse contexto observa-se um pequeno avanço de diversidade étnico-racial em termos de representatividade e inclusão escolar. Porém, o Brasil, fruto da cultura escravocrata, ainda precisa avançar no sentido de garantir a inclusão escolar de uma diversidade étnica racial, principalmente porque a região também sofre transformações com migrações internas e externas de outras culturas, por exemplo, de nordestinos e haitianos, ou então, os casos em que indígenas também buscam a formação pela via da educação formal de modelo ocidental.

Em relação à renda os dados apontaram que a maioria indicou que não possui renda sendo esse o perfil predominante para os estudantes menores de idade e nas demais indicações predominou o recebimento de um a menos de dois salários mínimos. A renda familiar não foi solicitada uma vez que os estudantes de ensino médio, em aplicação de questionário-teste, apresentaram dificuldades para indicar um dado preciso sobre a renda dos pais ou responsáveis e, apesar, de manter a indicação individual (e não familiar) 6% não souberam indicar a renda individual. Sobre esse perfil fica a aprendizagem da complexidade sobre os saberes e significados de salário-mínimo com pesquisas mais precisas sobre a situação socioeconômica dos sujeitos, por exemplo, complemento de renda individual por renda familiar, existência ou não de moradia de aluguel, situação de emprego ou desemprego, existência ou não de bolsas de assistência, repasse da renda individual para dependentes filhos ou familiares, entre outras situações que denotam diversos contextos e especificidades para uma melhor representação da classe econômica dos sujeitos.

Sobre o perfil de orientação sexual observa-se a predominância de 78,8% para heterossexual; 8,3% para bissexual; 5,2% para outros; 4,8% para homossexual; 2,7% para não sei responder; e 0,2% para pansexual.

A relação entre estar na heteronormatividade e não se reconhecer nela, por escolha ou indecisão, está em uma proporção de 78% heteronormativos para 22% não heteronormativos. Nesse caso, observa-se a existên-

cia de uma minoria que se encontra em um contexto de vivências sobre valores culturais predominantemente diferentes de suas concepções e modos de ser, nesse sentido há uma demanda de um olhar atento às questões sobre uma cultura da não violência, da empatia, tolerância e inclusão do público minoritário, especialmente, o público LGBTQIA+.

O tema das questões que envolvem a orientação sexual encontra-se amparado nas discussões sobre questões de gênero. A pesquisa não procurou mapear a indicação de identidade de gênero por compreender que para haver respostas mais seguras seria preciso estabelecer uma discussão qualificada sobre o que se compreende por gênero e quais as diferenças entre gênero e sexo, por exemplo. No entanto, a abordagem sobre as questões de gênero trilhou um caminho para identificar os temas que apresentam correlações com as questões de Direitos Humanos, gênero, racismo e meritocracia, as quais serão apresentadas a seguir.

Contudo, o perfil dos participantes da pesquisa representa uma face de suas condições e características que sinalizam que há minorias presentes no espaço escolar em relação ao perfil étnico-racial, orientação sexual, classe, faixa etária, entre outros. Sobre um ponto de vista da obviedade, a diversidade humana estará presente nos grupos sociais tanto na escola quanto fora dela, no entanto, o fato da diversidade ser um dado “naturalizado” pode se tornar vazio tanto quanto o discurso de senso comum de que “sem educação o país não vai para frente”. Registrar, mesmo que minimamente, como se configura o perfil dessa diversidade de sujeitos ou em que aspecto não há educação é fundamental para traçar estratégias de ações educativas, bem como, políticas públicas educacionais que possam se concretizar na prática.

3.4 Entre concordâncias e discordâncias sinalizam-se visões de mundo

Ao buscarmos um levantamento sobre graus de concordâncias relacionados às temáticas de Direitos Humanos escolhemos algumas perguntas com respostas escalonadas indicando *discordância total*, *discordância parcial*, *indiferente*, *concordância parcial* e *concordância total*. Com base nas respostas dos participantes, sendo a maioria de estudantes e uma minoria de servidores, traremos alguns dados que indicam possíveis encontros e desencontros sobre o reconhecimento de pautas consideradas relevantes para os Direitos Humanos no campo social e educacional, especialmente, questões sobre igualdade de gênero, etnia e classe.

Sabemos que na sociedade o dissenso quando reflexivo e dialógico faz parte de um processo democrático e, nesse sentido, não se espera de imediato unanimidades sobre o tema Direitos Humanos. No entanto, o que buscamos

é saber em que aspectos há encontros que reconhecem a pauta dos Direitos Humanos em Educação com uma abordagem que permite almejar uma sociedade mais justa, equânime e construtiva da igualdade social e educacional.

Sendo assim, os dados iniciais nos indicam que 80,7% dos participantes consideram que a escola deve abordar questões sobre Direitos Humanos. No entanto, a forma de abordagem varia, por exemplo, 59,9% discordam totalmente da *“não recomendação de mulheres que engravidam ou tenham filhos para que trabalhem fora de casa”*, sendo que 13,3% discordam parcialmente. Os demais dados indicam 15,8% para indiferente, 6,5% concordam parcialmente; e 4,5% concordam totalmente. A partir do momento que tenhamos dados de concordância, mesmo que em minoria, nesse último caso, temos a representação que vai ao encontro da visão de que as mulheres precisam priorizar o cuidado com os filhos, ao invés de, mesmo sendo mães, almejam um trabalho externo às demandas domésticas. Nesse exemplo, as respostas nos levam a um novo questionamento: por que na sociedade contemporânea ainda é indicado, mesmo que em menor percentual, que as mulheres mães *não podem estar no mercado de trabalho*, tanto quanto os homens que são pais?

Por outro lado, mesmo havendo a construção do reconhecimento sobre o papel das mulheres na sociedade, os dados indicam que 35,5% dos entrevistados concordam totalmente que, *“atualmente, na sociedade as relações entre as pessoas são machistas”*.

Esse é um sinal de que nem todos participantes evidenciam em suas respostas a compreensão sobre as características do machismo e a configuração da desigualdade de gênero que assola, inclusive, a inserção da mulher no mercado de trabalho, quando associado à prerrogativa *“à mulher mãe não se recomenda trabalhar fora de casa”*.

Em relação a esse tema (desigualdade de gênero), buscamos averiguar o grau de concordância sobre a frase *“homens merecem receber salários superiores ao das mulheres”* e tivemos 85,5% com discordância total; 3,8% indicaram concordância (parcial e total); 6,2% indicaram como indiferente; e 4,5% discordaram parcialmente. A frase foi inserida de forma ampla, justamente para identificar o grau de discordância da afirmação, no sentido de perceber oposição ou não, para essa questão que está posta como modelo na sociedade patriarcal em perspectiva histórica e cultural.

Se por um lado, a maioria discorda da desigualdade de salário de gênero, por outro lado, 78,1% concordam com a frase: *“de maneira geral, os homens têm comportamento machista”*. A concordância total foi de 35,6% e parcial de 42,5%. Tanto para essa resposta quanto para as demais compreendemos que pode haver uma variedade nas respostas ao considerar o “lugar de fala” de cada participante, incluindo o perfil de gênero.

Nesse sentido, buscamos cruzar variáveis e identificamos, por exemplo, que 67,9% do gênero masculino concordam que os homens são machistas e para o gênero feminino o percentual ficou de 85,3%. Ou seja, as mulheres reconhecem a existência do machismo mais do que os homens, porém, os homens, mesmo em menor percentual, em sua maioria, também reconhecem o machismo.

Outro ponto que se reflete à questão de gênero foi lançado sobre o grau de concordância na frase *“pessoas do mesmo sexo podem se casar”* onde 67,6% concordam totalmente; 6,9% concordam parcialmente, 15,5% indiferentes; e 10% discordam total ou parcialmente.

Em relação à questão étnica racial buscou-se averiguar o grau de concordância sobre a frase *“em nossa sociedade, atualmente, existe preconceito racial”* onde se observou que 68,5% concordam com a frase. Por outro lado, em relação aos mesmos participantes da pesquisa, 21,7% concordam (parcial ou totalmente) que *“pessoas negras e brancas encontram, atualmente, as mesmas oportunidades para se desenvolverem em sociedade”*. Ou seja, não há uma correlação entre a indicação do grau de concordância da *“existência do racismo”* com o grau de concordância com a *“desigualdade étnica racial”* em termos de oportunidades para o desenvolvimento humano.

Sobre esse aspecto, compreendemos que se faz necessário buscar reflexões e aprendizagens sobre o racismo estrutural evidenciando o que ele significa e quais as consequências na sociedade brasileira, fruto de uma sociedade escravocrata, que não superou as mazelas da exclusão, opressão e violência étnica racial sobre negros e indígenas. Ou seja, para compreendermos o racismo precisamos compreender as causas das desigualdades sociais na perspectiva étnica racial e, assim, reconhecer que as oportunidades não são as mesmas para brancos e negros.

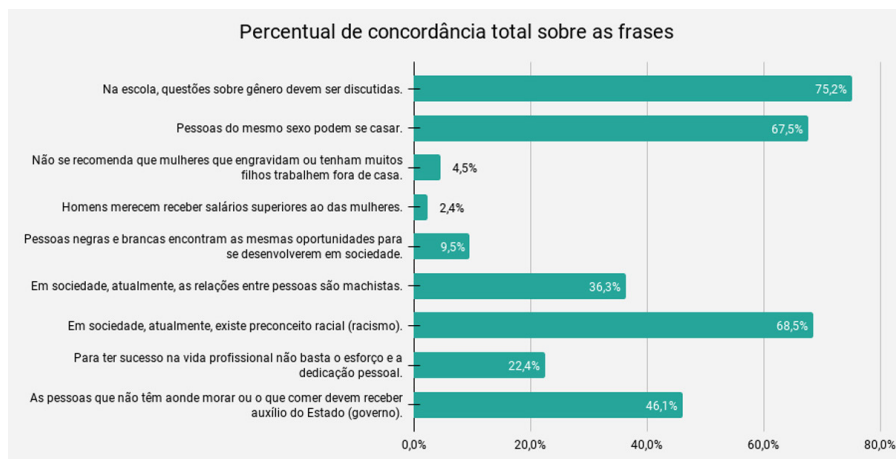
Associado a esses aspectos procuramos problematizar a questão da meritocracia em nossa sociedade questionando o grau de concordância sobre a frase *“para ter sucesso na vida profissional não basta o esforço e a dedicação pessoal”* onde tivemos como indicação 22,4% de concordância total; 34,4% com concordância parcial; 16% com discordância parcial; 7,4% como indiferente; e 19,8% de discordância total. Ou seja, há uma nítida divisão de visões que aceitam o sucesso com base nos esforços e dedicação pessoal, enquanto outros podem atribuir outras variáveis, a partir da discordância.

Sobre a atuação do Estado para as pessoas que se encontram vulneráveis solicitamos o grau de concordância sobre a frase *“as pessoas que não têm onde morar ou o que comer devem receber auxílio do Estado (governo)”* e tivemos como respostas, no quesito concordância, a indicação de 46% em acordo total e 37,9% em acordo parcial. Essa questão, sendo visada sobre atuação do Estado, requer uma discussão sobre a responsabilidade do Estado como fomentador de políticas públicas de combate à pobreza e desigualdade social por meio das políticas de auxílios e inclusão social. Compre-

ende-se que em um país com evidentes índices de desigualdade social, o imaginário social, de acordo com os dados, ainda aponta resultados que atribuem a responsabilidade e comprometimento por parte do Estado.

Conforme abordado nem toda concordância se apresenta como uma totalidade, pois, pode haver algumas visões específicas e diferenciadas sobre as temáticas, quando consideramos o lugar de fala, o nível educacional formal e informal e a consciência crítica sobre os problemas de desigualdade social. Sendo assim, agrupamos abaixo, no *Gráfico 1*, a indicação da concordância total sobre as questões elencadas na pesquisa, com abordagem de gênero, classe e etnia.

Gráfico 1 - Grau de concordância total sobre gênero, etnia racial e desigualdade social



Fonte: Grupo de Pesquisa Metodologias de Ensino e Práticas Educativas (MESPE) em parceria com a autora (2020).

Em linhas gerais o *Gráfico 1* evidencia a indicação para abordagem sobre as questões de gênero na escola, desigualdade social e questão étnica racial. Cabe destacar que a pauta sobre questões de gênero é mais disputada sobre os formatos e aceitação da temática em âmbito escolar do que a pauta sobre questões étnicas raciais e desigualdade social, especialmente, a questão étnica racial é assegurada pela Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008) que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas. Em relação à temática “gênero” encontramos respaldo de forma mais branda, especialmente como tema transversal sobre “Direitos Humanos” ou “Diversidade Cultural” ou de forma mais destacada nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, a citar as questões de gênero (BRASIL, 2012).

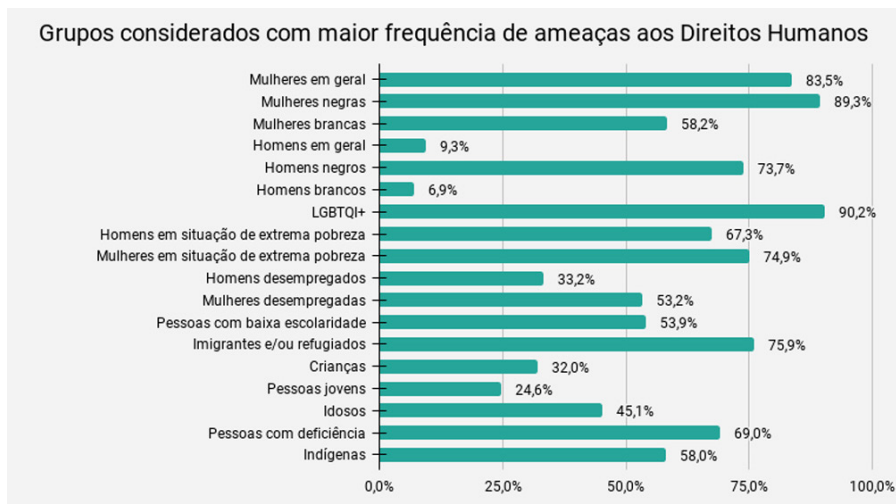
Quanto à questão sobre desigualdades sociais, há muitas variáveis para considerarmos, no entanto, assim como as demais questões o recorte foi dado na perspectiva da interseccionalidade entre classe e etnia racial, bem como, na abordagem sobre meritocracia e políticas públicas considerando possíveis ações efetivas do Estado.

3.5 Mapeando a indicação das frequências sobre vulnerabilidades de grupos humanos

Para além das questões sobre indicação do grau de concordância a pesquisa também procurou verificar a indicação das frequências de vulnerabilidades para determinados agrupamentos humanos, entre eles, mulheres, negros e negras, jovens, crianças, imigrantes, moradores de rua, pessoas LGBTQIA+, indígenas, idosos, entre outros.

A pergunta lançada foi para que os participantes da pesquisa indicassem *com que frequência os grupos sofrem alguma ameaça na sociedade* em uma escala de 1 a 5 conforme as seguintes variáveis: *nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente e sempre*. Ao fazermos o levantamento dos dados observou-se que houve um destaque maior para a variável “frequentemente”, sendo assim, visando indicar as maiores frequências, fizemos um compilado de indicações para “frequentemente” e “sempre”, conforme gráfico abaixo, em análise comparativa entre os agrupamentos humanos:

Gráfico 2 - Grupos considerados com maior frequência de ameaça aos Direitos Humanos



Fonte: Grupo de Pesquisa Metodologias de Ensino e Práticas Educativas (MESPE) em parceria com a autora (2020).

De acordo com o Gráfico 2 indicamos que os 7 grupos considerados mais vulneráveis são em ordem de maior frequência: 1) pessoas LGBTQIA+; 2) mulheres negras; 3) mulheres em geral; 4) imigrantes e/ou refugiados; 5) mulheres em situação de extrema pobreza; 6) homens negros; 7) pessoas com deficiência. Nesse caso, temos um destaque para a intersecção sobre questões étnicas raciais e de gênero. E o agrupamento humano considerado menos vulnerável são os homens brancos, homens não membros LGBTQIA+.

3.6 Práticas educativas para a formação cidadã: o que educadores e educandos sinalizam?

Nessa etapa da pesquisa buscamos uma avaliação escalonada sobre possibilidades de práticas educativas para a instituição escolar trabalhar na perspectiva da formação humana e cidadã. Para tanto, inicialmente, indicamos 23 tópicos de práticas consideradas educativas com possibilidade para indicar “outras” práticas que não constam na lista. A avaliação escalonada de 1 a 5 foi indicada como *muito ruim, ruim, indiferente, boa e muito boa*.

A prática educativa assenta-se na valorização da socialização do saber objetivo e da sua apropriação pelo sujeito; condição essencial para tomada de consciência das condições históricas dos sujeitos e suas possibilidades de sua transformação. Sem a socialização do saber objetivo, sem a sua apropriação pelo coletivo, dificilmente será contemplado um nível de compreensão da realidade capaz de levá-los ao desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a superação das contradições sociais (MARQUES; CARVALHO, 2016).

Comungamos com a ideia da autora (Marques; Carvalho, 2016) de que a condição essencial para o desenvolvimento humano passa pela apropriação do saber historicamente sistematizado pela humanidade e também concordamos com a ideia de que a escola é o espaço onde se deve garantir esse processo, embora se reconheça que ela não é a única possibilidade. Sendo assim, a abordagem educativa centra-se na escola e nos sujeitos que participam diretamente dos processos educativos, ou seja, professores e estudantes. Portanto, não é nosso objeto de interesse, nesse momento, discutir sobre os diferentes espaços educativos, mas sim, sobre as práticas que se propõem pela escola com o envolvimento direto entre educadores e educandos (MARQUES; CARVALHO, 2016).

De acordo com o Quadro 1 temos a indicação das práticas educativas avaliadas pelas variáveis “bom” e “muito bom”. A proposta foi lançada na perspectiva de perceber suas contribuições para a formação humana e cidadã.

Ao observarmos as sete melhores avaliações temos um indicativo de valorização de propostas que transcendem os muros da escola, como a indicação por parte dos sujeitos da pesquisa de que a variável melhor avaliada é a “proposta de viagens de estudos em locais temáticos” e “trabalhos com a comunidade”.

Tais propostas estão de acordo com a compreensão de que para uma formação humana cidadã é importante o contato da escola com a comunidade e a sociedade como um todo. A escola, apesar de sua importância enquanto espaço demarcado pode propor atividades de aproximação com outros mundos, saberes, histórias e locais que nos permite aprendizagens através da prática e mediação de projetos junto à comunidade.

Mesmo considerando a importância da extensão, os participantes também valorizaram as práticas educativas no “chão da sala de aula” com atividades variadas, onde junto a essa variação agrega-se a “valorização de oficinas”, “amostras científicas” e “práticas educativas voltadas para os Direitos Humanos”, conforme indicado nas sete primeiras colocações das práticas educativas, no *Quadro 1*.

Quadro 1 - Avaliação qualitativa sobre propostas de práticas educativas como possibilidade de formação humana e cidadã

PROPOSTAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS		BOM E MUITO BOM
1º	Viagens de estudo e passeios em locais temáticos.	64,4%
2º	Trabalho com a comunidade.	63,0%
3º	Aula nas salas de aula com práticas e atividades variadas.	62,5%
4º	Práticas de relaxamento e controle de ansiedade (yoga, meditação...)	61,3%
5º	Oficinas e palestras.	60,6%
6º	Amostras científicas.	59,7%
7º	Práticas educativas voltadas para os Direitos Humanos.	59,4%
8º	Eventos e atividades sobre o dia da Consciência Negra.	58,9%
9º	Eventos e atividades sobre o dia Internacional da Mulher.	58,7%
10º	Trabalhos artísticos e exposição cultural.	57,3%
11º	Leitura e rodas de conversa além da sala de aula.	56,3%
12º	Horta escolar educativa (trabalhar com a terra e plantas).	56,1%
13º	Práticas educativas com e sobre projetos sociais.	53,9%
14º	Gincanas e práticas esportivas.	51,8%
15º	Festas temáticas e eventos de integração.	51,6%
16º	Feiras expositivas.	51,1%
17º	Exibição de filmes e documentários.	49,9%
18º	Eventos e atividades sobre o dia do orgulho Gay.	47,5%
19º	Festivais e práticas gastronômicas educativas.	47,3%
20º	Jogos educativos.	46,8%
21º	Show de talentos com temas educativos.	44,6%
22º	Concursos temáticos.	43,2%
23º	Práticas educativas sobre a cultura dos povos dominantes na região (italianos, alemães).	35,6%

Fonte: Grupo de Pesquisa Metodologias de Ensino e Práticas Educativas (MESPE) em parceria com a autora (2020).

Com isso, é possível associar as práticas com a *teoria social da aprendizagem* que tem como premissa da aprendizagem a participação social dos sujeitos ativos nas comunidades sociais, construindo identidades, significados, pertencimento, moldando o fazer e o ser, interpretando e compreendendo aquilo que faz. Ou seja, a teoria social da aprendizagem é vista enquanto elemento necessário para caracterizar a participação social nos processos de ensino e aprendizagens, conhecimentos e consolidação dos elementos que na prática envolvem cultura, comunidades e identidades. (TORINELLI, DUTRA, PAIXÃO, 2019).

Além disso, outras práticas também são valorizadas, pois, apesar de evidenciar os maiores percentuais de avaliação para um dado exemplo de práticas, outras práticas não se encontram muito distantes em termos de reconhecimento, ou seja, apesar de haver preferências não se subentende que outras atividades tenham menor importância. Portanto, podemos considerar que a diversidade de propostas para públicos diversos colabora com um processo de ensino-aprendizagem inclusivo, plural e dinâmico para a formação humana e cidadã.

Além da avaliação de possíveis práticas educativas a pesquisa também buscou compreender os principais temas/conteúdos indicados para a escola trabalhar como prática educativa. Uma prática que possa estar voltada para a promoção e defesa dos Direitos Humanos.

O Gráfico 3 nos mostra a indicação de temas importantes que são referências para práticas educativas em Direitos Humanos. Os principais temas indicados foram “pobreza e desigualdade social”; “gênero e sexualidade”; e “etnia”. São temas que coincidiram com o recorte temático dado à presente pesquisa e que também têm coincidido com pautas em destaque no campo teórico/acadêmico sobre Educação em Direitos Humanos. Ou seja, as demandas e indicações por parte dos estudantes e educadores atendem as evidências das problemáticas existentes na sociedade e requerem atenção, também, por parte da escola na perspectiva dos Direitos Humanos.

Gráfico 3 - Indicação de temas referenciados como práticas educativas em Direitos Humanos



Fonte: Grupo de Pesquisa Metodologias de Ensino e Práticas Educativas (MESPE) em parceria com a autora (2020).

Além disso, outras temáticas também são importantes e nos permitem pensar e agir na perspectiva da multiplicidade de culturas na sociedade contemporânea, bem como requer, conseqüentemente, compreender a complexidade da interação que se estabelece entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Tal complexidade evidencia a necessidade de se promover uma educação que ultrapasse o etnocentrismo sociocultural e evite os processos de exclusão dos grupos sociais que não se enquadram nos padrões dominantes.

A escolha de “temas geradores” ocorre mediante as discussões das possíveis situações significativas considerando: o limite explicativo que a comunidade possui para tais situações; o entendimento dos educadores sobre elas; a análise e as relações que os educadores estabelecem nas diferentes áreas de conhecimento, e o reflexo dos temas na sociedade. O processo de redução temática permite a criação de um ponto de partida para guiar a prática educativa; e uma situação significativa ou fala mais abrangente pode ser elevada à condição de um tema gerador (SILVA, 2017).

Outro destaque é atenção sobre as conseqüências de uma escola planejada para promoção da homogeneidade e negação da diversidade. Uma escola que, embora tenha se expandindo por meio de um processo

de universalização (democratização) do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, capacidade ou incapacidade, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar, na qual tende a excluir aqueles que não acompanham a padronização que as propostas educacionais impõem (MORAIS; VELANGA, 2017).

Na defesa de um Currículo com uma perspectiva intercultural, temos que refletir no quanto um currículo comum, único, é um conjunto de conteúdos consagrados culturalmente, de como essa delimitação pode ser enganosa; do quanto esconde interesses dos grupos dominantes; e de como pode se tornar equivocado ao escamotear a história da sociedade como forma de entender a sua cultura. Entendendo o currículo como uma prática de significação, prática produtiva, relação social, relação de poder e um conjunto de práticas que produzem identidades sociais, acredita-se ser relevante imbuir interculturalmente as relações estabelecidas na concepção de currículo percebido como algo não neutro, composto por um conjunto de princípios e valores que estão sendo preestabelecidos (MORAIS; VELANGA, 2017).

O *Quadro 2* faz parte de um levantamento para verificação das principais violações de Direitos Humanos por parte dos sujeitos da pesquisa. Nesse caso, a abordagem não se refere a uma pesquisa de levantamento de opinião ou representação social sobre a temática, mas, a indicação de vivência de violação dos Direitos Humanos para os participantes da pesquisa ou alguém conhecido dos mesmos.

Sendo assim, os dados indicam que a maior frequência de violação de Direitos Humanos volta-se para a temática de gênero, seguido de outros temas mais indicados como agressão verbal nas redes sociais, discriminação por causa da aparência física, preconceito e discriminação por ser mulher, *bullying* na escola, preconceito e discriminação racial e ausência de atendimento às pessoas com deficiência.

Quadro 2 - Frequência que os sujeitos da pesquisa ou outra pessoa conhecida passou ou passa por violação de seus direitos

INDICAÇÃO DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS		FREQUENTEMENTE E SEMPRE
1º	Preconceito e discriminação pela orientação sexual.	53,0%
2º	Agressão verbal nas redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, Whatsapp...)	50,1%
3º	Discriminação por causa de aparência física/estética.	48,4%
4º	Preconceito e discriminação por ser mulher.	45,1%
5º	<i>Bullying</i> na escola.	44,9%
6º	Preconceito e discriminação racial.	42,5%
7º	Ausência de atendimento as pessoas com deficiência.	40,3%
8º	Ausência de apoio jurídico para garantia de direitos.	38,4%
9º	Deficiências no sistema de prevenção aos problemas de saúde: alimentação à gestante e à criança, vacinação, saneamento básico etc.	36,0%
10º	<i>Bullying</i> na comunidade e/ou na família.	32,9%
11º	Discriminação por situação de pobreza ou dificuldades financeiras.	32,2%
12º	Ausência de condições materiais para convívio familiar.	29,8%
13º	Violência doméstica (maus-tratos e agressões) por parte do marido/cônjuge.	27,9%
14º	Exploração de menores por grupos envolvidos em atividades criminais.	23,4%
15º	Ausência ou impedimento de acesso a equipamentos e programas de acesso ao esporte, cultura ou lazer.	23,2%
16º	Abandono dos pais ou responsáveis quando menor de idade.	22,9%
17º	Abuso de autoridade policial.	22,9%
18º	Exploração ou abuso sexual fora da família.	20,8%
19º	Negação e impedimento de atendimento médico em situação de emergência.	20,3%
20º	Trabalho do adolescente exercido em situação ilegal.	19,8%
21º	Maus-tratos aos menores por parte de familiares.	19,8%
22º	Ameaça de violência por pessoas externas à família.	19,3%
23º	Exploração ou abuso sexual por familiares.	15,0%
24º	Ausência ou impedimento de acesso à educação.	14,6%
25º	Trabalho infantil.	12,4%

Fonte: Grupo de Pesquisa Metodologias de Ensino e Práticas Educativas (MESPE) em parceria com a autora (2020).

Esse quadro nos traz evidências importantes para que a escola mantenha em seu currículo questões pertinentes ao tema dos Direitos Humanos. Questões sobre estigmas e negação do diferente estão presentes no contexto das relações sociais perpassando a escola, família, comunidade, mundo do trabalho e redes sociais. A violação dos Direitos Humanos está, portanto, associada ao não reconhecimento do outro ou dos outros como sujeitos de direitos e dignidade humana.

A violação também se situa em um ciclo vicioso, seja ela física ou simbólica. A violência está presente na estrutura da sociedade de maneira que é comum naturalizar agressões, desrespeito, preconceito e discriminação sobre outras pessoas que agem e expressam suas existências e modos de vida de forma diferente e singular.

Os dados apontados sobre preconceito e orientação sexual adquirem dimensões que muitas vezes trazem danos irreparáveis às vítimas. É nesse contexto, segundo Bianchini (2018), que surge o debate sobre direitos especificamente femininos - direitos historicamente não reconhecidos - e a criação de instrumentos internacionais que criam condições de se superar a contínua discriminação de gênero.

O Estado brasileiro, ao ratificar documentos internacionais de proteção à mulher, assumiu, no plano internacional, o compromisso de adotar medidas internas para garantir os direitos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares. A fim de cumprir com tal obrigação, planos, metas e estratégias foram estabelecidos, bem como, e principalmente, foram implementadas ações (políticas públicas).

Um exemplo, no Brasil, é a Lei Maria da Penha que é, ao mesmo tempo, protetiva de direitos de mulheres e restritiva de direitos de agressores. Decorrentemente, sua aplicação somente se justifica em razão das circunstâncias muito específicas que envolvem a violência de gênero: brutalidade, institucionalização da violência, frequência, reiteração, permanência, intimidação e índices elevadíssimos (BIANCHINI, 2018).

As políticas públicas de combate à violência de gênero requerem uma articulação entre Estados, Municípios e União, bem como, o diálogo com a comunidade, redes femininas, movimentos feministas, instituições acadêmicas, entre outros, que sinalizam a trama da violência sobre mulheres em geral, mulheres negras, pessoas LGBTQIA+ e demais sujeitos vulneráveis às opressões causadas por questões culturais, econômicas, sociais, de domínio e poder patriarcal.

Em relação aos dados sobre agressão verbal nas redes sociais e *bullying* na escola, conforme Quadro 2, destaca-se como uma problemática que vem cada vez mais exigindo atenção da escola para que o assunto possa ser discutido em perspectiva transversal, com debates e atividades educativas variadas que permitam a conscientização sobre os impactos

emocionais causados pelas agressões nas redes sociais, o chamado *cyberbullying* e, também, o *bullying* ocorrido fora das redes por meio físico.

A prática sistemática de perseguição, humilhação e constrangimento tem gerado traumas e diversos sofrimentos dos mais leves aos mais intensos, tais como, depressões e mutilação por parte dos adolescentes e jovens estudantes. A escola quando se coloca presente e interessada para discutir com os educandos os impactos na vida dos envolvidos, tanto por parte da vítima quanto do agressor, permite ressignificar comportamentos valorizando referências da cultura da paz, respeito e tolerância.

Portanto, temas sobre o combate à violência de gênero, classe, etnia, religião se colocam como demanda dos poderes públicos, da comunidade e, também, da escola. Com isso, não se trata de considerar a instituição escolar como panaceia para os problemas de violação de Direitos Humanos, mas, sim buscar caminhos para consolidar práticas educativas e pedagógicas tendo em vista a constituição de uma sociedade mais equânime, democrática, inclusiva e justa. Esse trabalho somente é possível pela articulação de todos os setores da instituição e principalmente do apoio do Estado sobre a garantia de estrutura, valorização dos profissionais da educação e incentivo a políticas educacionais que permitam colocar em prática o PNDH, Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos.

4 - Considerações finais: educando-nos na caminhada

Enquanto houver um ser humano ou um grupo em situação de opressão evidenciamos e evidenciaremos caminhos para pensarmos em práticas educativas em Direitos Humanos como um fazer-se educador e um fazer-se aprendiz de forma mútua e contínua para a promoção da dignidade humana. Sabemos que não é tarefa fácil e que as instituições de ensino nem tudo alcançam no mundo, mas muito podem contribuir para uma *práxis* de valores e transformações para uma sociedade melhor.

Ao lançar o tema prática educativa para a dignidade humana compreendemos que a prática envolve métodos com base na criação, planejamento, execução, avaliação, ressignificação e transformação. A prática (educativa) é a *práxis* onde teoria e prática se conversam, se fundem e se ressignificam. A prática é ação humana; não um conteúdo isolado, mas um movimento dinâmico que transforma e inspira novos saberes.

Nenhum sentido faz falarmos em sociedade mais justa, democrática e inclusiva se não houver um “como fazer”; “como proceder” perante os males que assolam mulheres, negros, LGBTQIA+, imigrantes, pobres, deficientes e demais sujeitos em situação de sofrimento ou opressão.

Sobre esse olhar destacamos os saberes críticos, reflexivos e interdisciplinares de modo a compreender a importância da pesquisa, do ensino e da extensão como um tripé que permite uma formação humana integral. E, sobre essas instâncias podemos pensar em metodologias de ensino e práticas educativas para a cidadania, a sustentabilidade e os Direitos Humanos.

Está evidenciada, neste trabalho, a tese de que o tema “Educação em Direitos Humanos” requer práticas educativas que proponham diálogos e ações junto às reflexões teóricas. Não se trata, porém, de estabelecermos métodos mecanicistas e imposições de ordens, mas uma metodologia de ensino com finalidades educativas, em que o educativo seja considerado um processo humanizador entre os sujeitos envolvidos.

Essa perspectiva nos permite desnaturalizar visões ultrapassadas de ensino (educação tradicional) para podermos efetivar um processo de socialização de conhecimentos de modo a valorizar a mediação pedagógica e dialógica *de e para* um mundo educativo onde possamos afirmar: *se sei tenho um saber a compartilhar; e se não sei tenho um saber a dizer que não sei - sem perder de vista o que já aprendi.*

Para rompermos paradigmas de educação que não permitem o diálogo e o reconhecimento de que somos seres em processos infinitos de construção de saberes requer-se questionar por que muitos não possuem a sabedoria da não violência? Por que muitos não se educam para o respeito e a aceitação do diferente?

Se as pessoas se educam no mundo umas com as outras e há falhas nos Direitos Humanos há que se buscarem respostas e ações dos poderes públicos, sem deixar de perceber a importância que educadores assumem um papel enquanto sujeitos de formação de opinião, conhecimento, produtos e valores socialmente referenciados.

A forma e o modo de nos relacionar com a instituição escolar refletem em nossas micro relações sociais, no mundo do trabalho, no meio ambiente e nos rumos das tomadas de decisões, em suas diferentes instâncias.

Além disso, ao buscarmos uma Educação em Direitos Humanos podemos questionar que metodologias e práticas de ensino dialogam com saberes propedêuticos, populares, técnicos e humanísticos?

Não teremos “receitas” fechadas uma vez que a educação é dinâmica e acompanha as mudanças sociais, culturais e políticas de um mundo global repleto de novas tecnologias, valores e leituras de vidas que não cabem em caixinhas. Nesse sentido, as respostas são um caminhar constante, buscando o como fazer em um processo de envolvimento de diferentes campos de saberes.

Quando falamos em novas possibilidades de ensino por meio de práticas educativas em Direitos Humanos falamos de práticas que podem estar em muitos espaços e momentos, que possam ser desenvolvidos pelas unidades curriculares das áreas das Ciências Humanas, das Línguas, Artes,

bem como, as Ciências Exatas, Naturais entre outras que possam ser trabalhadas inclusive na perspectiva dos *temas transversais*, conforme vem sendo sinalizado, nas últimas décadas no Brasil, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

A articulação para a Educação em Direitos Humanos como um todo, também, requer que esta esteja indicada nas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPCs); Projetos Políticos Pedagógicos e/ou Institucional, de modo a dialogar e propor ações com base em referências legais e possibilidades de execução prática.

Além disso, para alçar caminhos sobre Educação em Direitos Humanos - ou de forma mais aplicada por práticas educativas em Direitos Humanos - também cabe, ir além da sala de aula visando ações cíclicas em um dado tempo de planejamento e espaço para o envolvimento de profissionais da educação, docentes, técnicos educacionais; em um processo mediado com os discentes.

Essa possibilidade de ampla articulação, certamente, necessita de apoio no campo de políticas públicas educacionais que requer efetividade por parte do Estado, incluindo questões que envolvem estrutura na escola, salários dos professores e profissionais da educação, valorização da carreira, incentivos efetivos de capacitação profissional, bem como, diálogos com parceiros da sociedade civil que apoiam a Educação em Direitos Humanos.

Portanto, dependemos de um compromisso coletivo para colocar em prática uma educação que promova os Direitos Humanos e que facilite o diálogo com toda comunidade interna e externa, incluindo a família, para permitir que ela compreenda e, conseqüentemente, apoie a Educação em Direitos Humanos, se precavendo de influências de setores sociais que promovem distorções e difamações por meio de ações contrárias e retrógradas às pautas dos Direitos Humanos.

Sabemos que no processo educativo e pedagógico permeiam-se relações de poder, pois tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade as correlações de forças e disputas de narrativas, ora favorecem a promoção dos Direitos Humanos, ora retroagem.

Dessa forma, a pauta da Educação em Direitos Humanos é uma pauta política no sentido de reivindicar uma visão de mundo com base na superação das desigualdades, no combate sobre dominação autoritária e excludente, que reflete na depredação do meio ambiente, na pobreza, nas desigualdades étnico-raciais, entre outros.

Por isso, o destaque para educar sujeitos que possam agir no mundo e ser considerados muito mais do que um cidadão consumidor de bens e produtos, mas um cidadão que se perceba como sujeito de direitos e deveres que favoreçam o bem comum.

A partir da constatação das injustiças e violações os sujeitos violados do mundo necessitam de acolhimento e, quando possível, incentivos de coragem para levar a voz e reagir perante censuras, assédios, perseguições, violências e outros processos que ocorrem de modo sutil, intenso, disfarçado e/ou constante.

Assim, os dados empíricos nos indicam que os principais temas para trabalhar como práticas educativas em Direitos Humanos são questões relacionadas à pobreza e desigualdade social; gênero e sexualidade; etnia; entre outros.

As principais práticas educativas indicadas pelos participantes são aquelas que dialogam com o mundo da vida, por meio de viagens de estudos e trabalhos com a comunidade. Além disso, também se valorizaram práticas sobre relaxamento e controle de ansiedade, amostras científicas, oficinas, palestras e a própria pauta de Direitos Humanos.

As práticas educativas, portanto, podem estar além da sala de aula ou dentro dela em diálogo com o mundo. Elas podem estar associadas a uma metodologia clássica (porém não tradicional) ou com uma metodologia inovadora. A leitura e o exercício da escrita mediada pelo docente são formas clássicas de processo de ensino-aprendizagem que permitem reproduzir muitos saberes. Além disso, as saídas a campo e projetos interdisciplinares ou integradores aproximam contatos, desenvolvem potencialidades e habilidades específicas do ser humano que é a criação da cultura como referência de mundo.

Por meio de práticas criativas e intuitivas para o despertar da dignidade humana evidenciamos a importância de não cairmos no esquecimento de que somos sujeitos de direitos, em tempos em que a democracia passa a ser cada vez mais requisitada como regime político que se efetive para além de um discurso demagógico ou formas de poder autoritários.

Para tanto, o processo educativo envolve muito mais um processo de formar cidadãos para o aperto do parafuso, o levantamento de fardos ou o clicar em botões. Sim, as necessidades são emergentes e urgentes no tecido social, pois se escancaram pelas carências; emotivas ou materiais gerando apatias, atrofias e desânimos para uma existência enquanto sujeito de ação.

Destacar os temas da Educação em Direitos Humanos é uma forma de buscar a *educação libertária* conforme Freire (2011; 2016) e Gerhardt (2017) sinalizam.

Educadores libertários são revolucionários no sentido mais verdadeiro da palavra. Eles acreditam ter encontrado a raiz dos problemas existentes no sistema educacional contemporâneo na maneira pelo qual o mercado tornou-se o fator decisivo nas questões educacionais e sociais, dentro da estrutura do capitalismo neoliberal, a qual carece fundamentalmente de solidariedade e consideração pelas questões éticas (GERHARDT, 2017, p. 160).

Em tempos difíceis muitas vozes são caladas, muitas ações são contidas, muitas opressões são naturalizadas como normais com o enunciado de que “sempre foi assim”. Realmente, a sociedade mantém ao longo da história, opressões e dominações, mas também ressignifica as formas de naturalizar mediante um mundo dinâmico, nos restando como primeiro caminho para que a libertação da escravidão moderna possa se transformar para a “consciência” de classe e a consciência de Direitos Humanos.

A consciência dos Direitos Humanos passa a ser aclamada em prol dos oprimidos e excluídos, visando liberdade, justiça, igualdade, diversidade, terra, moradia, segurança, emprego e dignidade. “As organizações em defesa dos Direitos Humanos estão presentes, atuantes e ofensivas. O ser humano continua se fazendo problema de si mesmo, apesar dos tempos de globalização ou por sua causa” (ARROYO, 2017, p. 205).

Contudo, lancemos o compromisso de acolher a diversidade e reconhecer que somos diferentes em nossas singularidades e iguais em nossos direitos. Direitos esses voltados para uma pluralidade de Humanos.

Referências

ALMEIDA, A.; LEITE, L. **Manual de Metodologia Aplicada à Educação**. Porto Feliz: Faculdade de Porto Feliz, 2016.

ALMEIDA, C.; REIS, H. A educação em Direitos Humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos Direitos Humanos. **RIDH**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun. 2018.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARROYO, M. Paulo Freire em tempos de Exclusão. In: FREIRE, A. M. (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017. p. 195-206.

BANDEIRA, H. M.; IBIAPINA, I. M. Prática Educativa: Entre o essencialismo e práxis. **Revista da Faeeba** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/1031/711>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BARBETTA, P. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BIANCHINI, A. A violência de gênero constitui uma forma de violação dos Direitos Humanos. **Revista Jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina**, Palhoça, ano 9, n. 17, p. 17-30, jul.-dez. 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2009.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais** (DCN). Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Conselho Nacional de Educação. Parecer Homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, p. 33.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN). Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os Direitos Humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 33-63, 2005.

CULAU, J. et al. Educação em Direitos Humanos: Um desafio da Sociedade e da Escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18221_7983.pdf. Acesso em: 24 ago. 2018.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 41.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.



FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GERHARDT, H. P. Educação liberadora e globalização. In: FREIRE, A. M. (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017. p. 153-169.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HERRERA FLORES, J. Colonialismo y violència. Bases para una reflexión pos-colonial desde los derechos humanos. **Revista Crítica de Derechos Sociales**, [S.L.], 75, p. 21-40, out. 2006.

HERRERA FLORES, J. **Derechos humanos, interculturalidad y racionalidad de resistencia**. Sevilla: Universidad Pablo de Ollavide, 2005.

HUNT, L. **A invenção dos Direitos Humanos**: uma história. Trad. Rosaura Eichenber. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LÉVINAS, E. **O humanismo do outro homem**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOHMANN, G. As definições teóricas de Direitos Humanos de Jürgen Habermas: o princípio legal e as correções morais. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. spe, p. 87-102, 2013.

MARINHO, H. O papel do Direito Internacional Humanitário (DHI) e do Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH): Uma análise das violações israelenses nos territórios ocupados palestinos. In: BERNER, V. et al. **Teoria Crítica**: Descolonialidade e Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2016. p. 193-224.

MARQUES, E.; CARVALHO, M. V. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Revista Linguagem Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 21, n. 35, p. 122-142, jul./dez. 2016.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MORAIS, L.; VELANGA, C. Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, [S.L.], Ano 1, v. I, n. 1, p. 299-321, jul.-dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 out. 2018.

RIBEIRO, M. L.; SOARES, S. R. A prática educativa nas representações de docentes de Cursos de Licenciatura. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, p. 173-193, jul./dez. 2007.

SILVA, A. G. Pedagogia como currículo da práxis. In: FREIRE, A. M. (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017. p. 95-103.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, M. A. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M. C. (org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

TORINELLI, A.; DUTRA, M.; PAIXÃO, M. Comunidade de Prática: a prática educacional na prática. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 1-18, ago./dez. 2019.

VIANA, I. Práticas Pedagógicas: Matrizes teóricas e interfaces conceituais. In: SILVA, M. C. (org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 66-95.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. Edição de Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. R. A educação em Direitos Humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. bras. estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Santa Catarina

