



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**ALEXANDRE SOUSA DA SILVA**

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO:  
Um olhar crítico sobre os resultados de uma pesquisa com  
professores de Sociologia do ensino médio**

**GUARABIRA - PB  
2014**

**ALEXANDRE SOUSA DA SILVA**

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO:  
Um olhar crítico sobre os resultados de uma pesquisa com  
professores de Sociologia do ensino médio**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviços Públicos do Estado da Paraíba, como cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Professor Pós-Doutor Luciano Nascimento da Silva

**GUARABIRA - PB  
2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586d Silva, Alexandre Sousa da  
Direitos humanos e educação [manuscrito] : um olhar crítico sobre os resultados de uma pesquisa com professores de sociologia do ensino médio / Alexandre Sousa Da Silva. - 2014.  
58 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Luciano Nascimento da Silva, Ciências Jurídicas".

1. Direitos humanos. 2. Educação 3. Ensino Médio 4. Sociologia I. Título.

21. ed. CDD 306.76

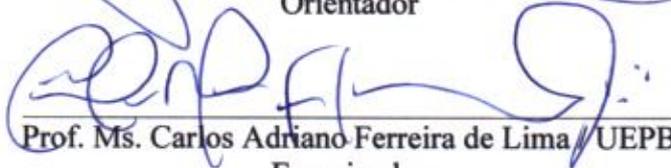
ALEXANDRE SOUSA DA SILVA

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO:  
Um olhar crítico sobre os resultados de uma pesquisa com  
professores de Sociologia do ensino médio**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviços Públicos do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em: 19 / 07 / 14

  
Prof. Dr. Luciano Nascimento da Silva / UEPB  
Orientador

  
Prof. Ms. Carlos Adriano Ferreira de Lima / UEPB  
Examinador

  
Prof. Ms. José Otávio da Silva / UEPB  
Examinador

GUARABIRA - PB  
2014

## DEDICATÓRIA

Às professoras e aos professores que, no afã de seus labores diários, promovem regularmente experiência empíricas, com o sublime desejo de superar as barreiras que limitam a sua prática educativa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter aprovado a minha vontade de concluir este curso.

À minha mãe, Maria de Fátima Sousa da Silva, e ao meu pai, Manuel Pedro da Silva, que me fizeram existir como fruto do amor que construíram e pelo zelo que tiveram na minha carreira estudantil, sobre tudo pelo cuidado na formação do meu caráter. Sem a ajuda deles, teria sido tudo muito mais difícil.

Ao professor Doutor Luciano Nascimento da Silva, cuja sapiência me fez optar pela orientação que norteou, significativamente, as páginas deste trabalho.

À banca examinadora constituída pelos professores Mestre Carlos Adriano Ferreira da Silva e Mestre José Otávio da Silva, por terem se dedicado a ler, analisar e apresentar importantes sugestões para o aprimoramento deste trabalho.

À coordenação do curso de especialização na pessoa do professor Doutor Belarmino Mariano Neto, pelo seu empenho e dedicação em fazer com que o curso sempre objetivasse a excelência.

Às demais professoras e professores que durante este curso me ajudaram a enxergar o mundo com pressupostos da razão que eu ainda não possuía.

Aos amigos que construí no decorrer deste curso, pelo apoio e companheirismo.

Aos verdadeiros Iir.: que fazem a A.:R.:L.:S.: Imperador Dom Pedro II, nº 27, Or.: de Mamanguape-PB, pelo incentivo e por sempre demonstrarem ver a realização do meu sucesso.

Aos demais companheiros que direta ou indiretamente contribuíram para realização deste trabalho.

Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e no entanto não se empenhar nela.

(Antonio Candido)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise crítica sobre a concepção que os professores de Sociologia do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luiz Gonzaga Burity, no município de Rio Tinto, estado da Paraíba, possuem sobre a educação em matéria de direitos humanos. Evidenciando as contribuições que a Sociologia como componente curricular pode oferecer para a formação de jovens do ensino médio, será analisado, a partir dos resultados de uma pesquisa qualitativa por questionários, a relevância que os professores da referida disciplina franqueiam à temática, no sentido de elucidar se os estudos teóricos, diretrizes e orientações curriculares já editadas para a implantação de uma educação em direitos humanos no país estão sendo desenvolvidas de forma satisfatória na referida escola. Esse olhar crítico parte de estudos relacionados à definição, teorização e afirmação histórica de direitos humanos, evidenciando marcos normativos significativos, tais como a Declaração Universal de Direitos Humanos, no plano internacional, que ratificou a importância da educação para a formação de uma cultura universal de direitos humanos e, no contexto brasileiro, a partir das lutas sociais pela redemocratização do país, que proporcionou a promulgação da Constituição de 1988. Assim, evidenciaremos como os citados documentos normativos e as diversas lutas e estudos acadêmicos subsequentes criaram um ambiente favorável à implementação de políticas públicas educacionais voltadas a sistematização de uma educação em direitos humanos no país.

Palavras-chaves: Direitos Humanos. Educação. Ensino Médio. Sociologia.

## RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo hacer un análisis crítico de la concepción que los profesores de Sociología de la educación secundaria de la escuela Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luiz Gonzaga Burity, en el municipio de Rio Tinto, estado de la Paraíba, tienen sobre la educación en materia de derechos humanos. Destacando las contribuciones que la Sociología como una materia curricular puede ofrecer para la formación de jóvenes de la educación secundaria, será analizada, a partir de los resultados de una investigación cualitativa, utilizando cuestionarios, la relevancia de que los profesores de esa disciplina franqueiam el tema, con el fin de dilucidar si los estudios teóricos, directrices y lineamientos curriculares ya emitidos para la implementación de una educación en derechos humanos en el país están desarrollando satisfactoriamente en esta escuela. Este análisis parte de estudios relacionados con la definición, teorización y declaración histórica de derechos humanos, mostrando los marcos regulatorios significativos, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a nivel internacional, lo que confirma la importancia de la educación para la formación de una cultura universal de los derechos humanos y, en el contexto brasileño, a partir de las luchas sociales por la democratización del país, lo que llevó a la promulgación de la Constitución de 1988. Así evidenciaremos como los citados documentos regulatórios y las diversas luchas y estudios académicos posteriores han creado un entorno favorable para la aplicación de las políticas educativas destinadas a la sistematización de la educación en derechos humanos en el país.

Palabras clave: Derechos Humanos. Educación. Educación Secundaria. Sociología.

## LISTA DE SIGLAS

DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DNEDH	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PMEDH	Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
UNE	União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 DIREITOS HUMANOS: DEFINIÇÃO, TEORIA E MEMÓRIA</b> .....	12
2.1 Concepções histórico-filosóficas de direitos humanos .....	13
2.1.1 O jusnaturalismo e seus fundamentos teóricos .....	14
2.1.2 O juspositivismo e seus fundamentos teóricos .....	16
2.2 Concepção contemporânea de direitos humanos .....	18
2.3 Características dos direitos humanos .....	19
2.4 Origem, evolução histórica e afirmação dos direitos humanos .....	20
2.5 As dimensões de direitos humanos: uma história de conquistas .....	23
<b>3 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: PONTO DE FUSÃO, PONTO DE PARTIDA</b> .....	27
3.1 A gênese da educação em direitos humanos no contexto brasileiro: da ditadura militar à atualidade .....	30
3.2 Dimensões da educação em direitos humanos .....	34
3.3 Princípios norteadores da educação em direitos humanos no contexto brasileiro .....	35
3.4 Desafios e perspectivas da educação em direitos humanos: o ensino médio em foco .	37
<b>4 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E SUA VOCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES DE UMA PESQUISA COM PROFESSORES</b> .....	41
4.1 A Sociologia como disciplina curricular do ensino médio .....	41
4.2 Resultados e discussões .....	45
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	50
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	51
<b>ANEXOS</b> .....	55

## 1 INTRODUÇÃO

Ao considerarmos o descompasso visível nas relações sociais, especialmente no que diz respeito aos direitos humanos, percebemos que, apesar dos avanços na construção de valores sociais mais democráticos, justos e solidárias, ainda temos muito a se fazer, pois nunca foram suficientemente concretizados. Todavia, apesar dos percalços, urge uma reflexão profunda, ante a necessidade de se definir um ideal de sociedade ao qual desejamos construir, e que esta tenha respaldo no respeito pelos direitos fundamentais da pessoa humana.

É neste momento que o interesse pela temática dos direitos humanos aplicada à educação ganha fôlego, visto que, sobremaneira, está ganhando atualmente *status* de grande importância, uma verdadeira “luz ao fim do túnel”, rumo à formação de uma cultura de defesa, respeito e valorização da dignidade da humana.

Foi a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada no dia 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, além de outros documentos internacionais e nacionais, que surge um novo ideal a ser perquirido neste sendo, ao qual o presente trabalho se propõe a investigar e discutir. No entanto, inicialmente procuramos desenvolver uma investigação histórica dos fenômenos e doutrinadores que levaram a fundamentar e justificar a necessidade de direitos indispensáveis ao homem, perpassando por todos os momentos históricos, desde a antiguidade.

Vimos ainda uma contextualização cronológica pela afirmação de direitos humanos, analisando pontualmente as três grandes dimensões, que se realizaram como verdadeiras histórias de conquistas.

Em um segundo momento, fizemos um breve apanhado histórico, a partir do surgimento da concepção contemporânea de direitos humanos no âmbito internacional, e, especificamente, passaremos a discorrer sobre a gênese da educação em direitos humanos no contexto brasileiro, que surgiu através dos movimentos sociais, durante a instauração da Ditadura Militar em nosso país.

Evidenciamos também como a educação nesse período de repressão foi concebida e, como as lutas pela redemocratização do país, pelo advento da Constituição Federal de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, passou a ser estabelecida. Ainda se fez necessário a apreciação de outros documentos legislativos que reforçam o surgimento de uma educação pautada nos direitos humanos, fazendo surgir princípios,

dimensões e objetivos que norteiam a educação básica e, no tocante, especificamente o ensino médio.

Norteados por outro objetivo específico deste estudo, em um terceiro momento discutiremos, primeiramente, a importância que o retorno da disciplina Sociologia no ensino médio possui para formação dos educandos em nível de ensino médio. Em seguida, a partir do embasamento teórico já apresentado nos capítulos anteriores deste trabalho, faremos uma análise qualitativa de questionários aplicados aos professores da mencionada disciplina.

Desta forma, o foco desta pesquisa se deu no âmbito da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luiz Gonzaga Burity, localizada no município de Rio Tinto, estado da Paraíba, procurando, na medida do possível, subtrair, dialeticamente, informações que nos permitam traduzir quão (in)eficiente vem sendo a formação dos jovens neste nível de escolarização, centrado no referido estabelecimento de ensino, em especial no que diz respeito ao trato com a temática da educação em direitos humanos.

## 2. DIREITOS HUMANOS: DEFINIÇÃO, TEORIA E MEMÓRIA

Não é tarefa simples definir o termo direitos humanos. E, ante à necessidade de se construir uma satisfatória definição, chamamos a atenção para o fato de encontrarmos expressões que também são comumente utilizadas para designá-lo, e que por vezes, descaracterizam uma perspectiva uníssona sobre a sua essência. Todavia, resta-nos, apesar dos percalços evidentes, responder à questão que aqui se invoca: o que são direitos humanos?

Apesar do campo movediço que teremos de atravessar para satisfazer esta indagação, é mister que possamos garantir um mínimo essencial do seu sentido para que prossigamos detidamente nas laudas que irão compor este trabalho. Isto se faz imprescindível, pois com certa recorrência estaremos nos remetendo a esta definição.

Termos como direitos naturais, direitos individuais, direitos públicos subjetivos, liberdades fundamentais, liberdades públicas, direitos fundamentais do homem, direitos humanos fundamentais entre outros, carregam em si uma tentativa de representar o conjunto de direitos inerentes ao homem. Todavia, definir pontualmente cada um deles, inclusive procurando distingui-los entre si, desembocaria em um imbróglio conceitual que envolveria uma série de discussões aquém dos objetivos deste trabalho.

Entretanto, afastando-se das nuances que compõe os termos mencionados, cabe, ao menos, um questionamento para uma pontual distinção. Os direitos humanos e os direitos fundamentais, termos jurídicos ora citados, são sinônimos ou há diferenças substanciais?

Esta discussão aparece num debate muito comum, no entanto, em resumo, a ideia defendida pelos adeptos da teoria dos direitos fundamentais é que somente são direitos humanos exigíveis aqueles que forem incorporados à legislação interna de cada Estado, reconhecidos assim, como direitos fundamentais, compreendendo que fora desta possibilidade os direitos humanos não teriam força mais do que como orientação doutrinária e moral, como bem esclarece Sarlet (2012, p. 35-36):

o termo 'direitos fundamentais' se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão 'direitos humanos' guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional).

É importante salientarmos ainda que os direitos humanos devem ser compreendidos através da sua concepção histórica, procurando averiguar como os homens refletiram, lutaram e conquistaram direitos, apesar de, evidentemente, estarem sujeitos, na história contemporânea, a potenciais redefinições. Sobre esta questão, Bobbio (2004, p. 44), compreende ser instrumento de grande valia ao exercício da razão, que os “direitos do homem não pode ser dissociado do estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos, psicológicos, inerentes à sua realização”.

Portanto, após as devidas ponderações, resta-nos apresentar e discutir, brevemente, alguns traços gerais da temática, através de uma perspectiva histórica, a fim de conduzir à formação de uma compreensão minimamente satisfatória para o fenômeno direitos humanos.

## **2.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICO-FILOSÓFICAS DE DIREITOS HUMANOS**

Os fundamentos relacionados à concepção de direitos humanos estão essencialmente ligados a duas correntes doutrinárias: a Jusnaturalista e a Juspositivista. Isto significa dizer que, na evolução do pensamento jurídico, encontramos fundamentalmente a necessidade de justificação de direitos a partir de duas visões bastante distintas.

A corrente jusnaturalista se atém a grandes discussões no campo da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política contemporânea; já a corrente juspositivista envereda seus estudos a partir de uma abordagem essencialmente jurídica, ligada aos códigos, constituições, tratados e convenções que procuraram ordenar os mecanismos jurídicos internacionais, como também nacionais, garantidores dos direitos fundamentais do homem.

### **2.1.1 O JUSNATURALISMO E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

O Jusnaturalismo é uma corrente doutrinária inspirada em um sistema superior de princípios e preceitos imutáveis que defendem a existência de um direito natural. Ela corresponde a uma concepção de que a justiça, ora emanada da própria essência humana, ora emanada de Deus, é anterior ao Estado e está acima dele. Bobbio (2005, p. 12) define jusnaturalismo

como doutrina segundo a qual existem leis não postas pela vontade humana – que por isso mesmo precedem à formação de todo grupo social e são reconhecíveis através da pesquisa racional – das quais derivam, como em toda e qualquer lei moral ou jurídica, direitos e deveres que são, pelo próprio fato de serem derivados de uma lei natural, direitos e deveres naturais.

Esta corrente permeou a Antiguidade greco-latina, especialmente através do pensamento dos filósofos gregos, os quais sustentavam a tese de que os direitos naturais são uma dinâmica do próprio universo, e as leis deveriam também refletir o funcionamento natural do Cosmos. Este pensamento chegou a Roma, onde recebeu significativas reestruturações, formuladas principalmente pelo filósofo Cícero (106 a.C.-43 a.C.), tornando-se possível sua aplicação ao contexto romano.

Na Idade Média, o jusnaturalismo teológico fundamentava que o direito natural era expressão do divino. Assim, o estabelecimento de preceitos normativos deveria, então, refletir a vontade de Deus, por decorrência da fé. As demais normas construídas pelos legisladores seriam aplicações destes princípios às contingências da vida cotidiana.

O pensamento jusnaturalista cristão que permeou este período é sucessor imediato do estoicismo grego e da jurídica romana. Tem como expoente máximo São Tomás de Aquino (1225-1274) que, em sua *Suma Teológica*, apresenta uma síntese do que defendiam Santo Agostinho (354-430 d.C), Aristóteles (384-322 a.C) e os estóicos gregos, bem como os juristas romanos, elegendo como elemento primordial na fundamentação dos direitos naturais a razão divina da fé cristã católica.

Deste modo, a corrente Jusnaturalista, que se desenvolve a partir do século XVI, sustenta a influência divina como orientadora do poder coercitivo do Estado e, caso não fosse este preceito respeitado, seria então considerada ilegítima.

Em poucas palavras, vimos até aqui que o direito natural atravessa dois momentos de afirmação: primeiramente na Antiguidade, com base na razão cósmica e, posteriormente, na Idade Média, com base na “razão” divina. Isto significa dizer que o arbítrio do homem para estabelecer suas regras de convivência tivera um limite: o direito natural, ora impresso pela essência humana na terra, ora pela afirmação religiosa da criação divina.

A partir do século XVII, em razão da secularização da vida social, a concepção jusnaturalista teológica passa a ser superada por uma visão fundamentada na premissa de uma razão humana universal. Assim, o jusnaturalismo racionalista, com o advento do Iluminismo, defende que é o pensamento racionalista quem cria o verdadeiro código de ética universal. Teoria esta que afrontou categoricamente o pensamento anterior, abalizado na providência divina.

Esta doutrina, de princípios racionalistas e antropocêntricos, teve no filósofo inglês John Lock (1632-1704) suas primeiras bases teóricas. Lock afirmava que ao governo era dado o compromisso de zelar pela concretização dos direitos naturais e seu pensamento foi bastante influente nas modernas revoluções liberais: inglesa, norte-americana, e francesa.

Outros pensadores como o inglês Thomas Hobbes (1588-1679) e o suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) também contribuíram significativamente para a consolidação da doutrina jusnaturalista moderna, mas foi através do alemão Immanuel Kant (1724-1804) que o racionalismo antropológico conseguiu expressiva aceitação.

A doutrina racionalista de Kant defende que a ciência jurídica deve ser praticada de forma laica e com a implementação de um método próprio, ligado à razão prática pura, que se preocupe apenas com os princípios gerais concebidos em si mesmos.

Kant procurou legitimar os direitos naturais através do preceito moral de dignidade humana. Ele apresentou uma espécie de qualidade moral que é inerente aos seres humanos, sendo assim capaz de justificar a igualdade, mesmo que através de concepções axiológicas.

A partir do século XX, inaugura-se um novo desdobramento da doutrina jusnaturalista, ou seja, o jusnaturalismo contemporâneo. Ele traz à tona o fato de que a justiça é relativa em relação ao espaço e ao tempo, contrariando a compreensão dos jusnaturalistas de outrora, que concebiam-na como eterna e perene. Isso se deu fundamentalmente pelo fato de já no século XIX surgirem as ciências sociais, como a Sociologia e a Antropologia, que passaram a evidenciar a existência definitiva da diversidade cultural nas sociedades humanas.

Até aqui, vimos como o jusnaturalismo contaminou diversos períodos da história, sempre se preocupando em justificar a necessidade de direitos inerentes à espécie humana, ora ligados à razão cósmica, na Antiguidade, em decorrência da fé na Idade Média e, modernamente, através da razão humana, ou da razão prática pura. No mundo contemporâneo, novos paradigmas, por influência das ciências sociais, também constroem seu legado.

### 2.1.2 O JUSPOSITIVISMO E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Diferentemente do jusnaturalismo, a doutrina juspositivista sustenta a tese de que o Direito é um conjunto normativo, elaborado por uma autoridade legislativa e proclamada pelo Estado. Para os seguidores desta corrente de pensamento jurídico, não existe direito

aquém dos positivados em texto legal e proclamados vigentes pelo Estado. Como ressalta Comparato (2010, p. 32): “fora do Estado não há direito”.

Para os juspositivistas, uma norma somente poderá ser justa se for válida, emanada de autoridade competente, que esteja em vigor e que seja compatível com outra norma superior e válida na hierarquia das fontes do direito, atribuindo-lhe sustentação e fundamento.

Este movimento doutrinário surge a partir da metade do século XIX, em decorrência da ascensão da burguesia ao poder, e se concretiza com a positivação das normas defendidas pelos Jusnaturalistas. Por muito tempo, esta teoria teve seu questionamento blindado, só tendo sua legitimação colocada em xeque, face às atrocidades cometidas contra a dignidade humana, sob o prisma positivista da legalidade, no episódio histórico da Segunda Guerra Mundial.

A fonte primeira do pensamento juspositivista está centralizada em Protágoras (481-411 a.C) ao defender as normas positivas que eram obrigatórias e válidas, mesmo sem a observância do seu conteúdo moral. Já Thomas Hobbes (1588-1679), no século XVII, considerado o fundador do Positivismo jurídico, foi o primeiro a defender a supremacia do direito positivo ante ao direito natural. Hobbes advogava a celebração de um pacto social para a formação de um Estado soberano, em que parcelas do poder político deste Estado deveriam ser exercidas pelos cidadãos, como garantia de autopreservação coletiva. Assim, estaria consolidado um sistema normativo positivo e absoluto, não comportando contestações.

Apesar de vários pensadores terem dado significativas contribuições à formação de uma teoria juspositivista, é o jurista e filósofo austríaco Hans Kelsen (1881-1973) quem avoca maior referência doutrinária desta corrente de pensamento. Em sua obra *Teoria Pura do Direito*, limitou o conhecimento jurídico, enquanto objeto de estudo, à sua dimensão estatal pois para Kelsen, não há de se deixar que o Direito possa ser influenciado por valores sociais como a moral e a ética, e mesmo pela política. Para ele, embora o Direito e a política estejam estritamente relacionados, estão separados em nível conceitual.

## **2.2 CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DE DIREITOS HUMANOS**

O advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, cujo conteúdo, de certa

forma, foi reiterado pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993, “inovou extraordinariamente a gramática dos direitos humanos, ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos” (PIOVESAN, 2005, p. 44), estabelecida como uma norma do *jus cogens*<sup>1</sup> internacional, que pressupõe o imperativo de direitos humanos, em decorrência das atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Foi durante a Segunda Guerra que o mundo presenciou amargamente a empreitada nazista, ficando evidente a necessidade da imposição de limites à atuação arbitrária dos Estados, bem como a formação de uma organização internacional, cujo objetivo precípua fosse declarar direitos essenciais mínimos a fim de preservar a própria existência humana na terra.

A partir de então, a maneira como os Estados discutem questões envolvendo a proteção dos direitos humanos, deixa de ser matéria estritamente interna e passa a figurar como interesse da sociedade internacional, devendo ser refutados argumentos de âmbito local que, sob qualquer pretexto, cogite violar direitos humanos. Nas palavras de Piovesan (2005, p. 45):

O processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção desses direitos. Esse sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos estados, na medida em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais dos direitos humanos, fixando parâmetros protetivos mínimos.

Assim, com este novo paradigma, institui-se, na medida do possível, a responsabilização dos Estados signatários, para inibir violações e promover a formação de uma cultura universal de direitos humanos, *sub judice* do olhar internacional. Essa nova concepção é marcada essencialmente pelas características de universalidade e indivisibilidade que junto a outras serão a seguir discutidas com certa riqueza de detalhes.

### **2.3 CARACTERÍSTICAS DOS DIREITOS HUMANOS**

A concepção de direitos humanos coloca-se em “elevada posição hermenêutica em relação aos demais direitos previstos no ordenamento jurídico” (MORAES, 2011, p. 41), e

---

<sup>1</sup>Conforme o art. 53 da Convenção de Viena sobre Direito dos Tratados de 1969, é uma norma imperativa de direito internacional geral, aceita e reconhecida pela sociedade internacional em sua totalidade, como um dispositivo normativo cuja derrogação é proibida, somente podendo sofrer modificação por meio de outra norma da mesma natureza.

vem sendo marcada pelas características de: universalidade; imprescritibilidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, inviolabilidade, além de outras.

Por universalidade, compreende-se que os direitos humanos, com o fim de preservar a dignidade da pessoa humana, deve ser igualmente aplicado à todos os indivíduos independentemente de sua nacionalidade, sexo, raça, credo ou convicção político-filosófica.

Em relação à imprescritibilidade, entende-se que eles não se submetem à prescrição, uma vez que são considerados exercíveis a qualquer tempo. Também é inconcebível seu desaparecimento ao decorrer do tempo, mas, por outro lado, amplia-se através de um processo constante de agregação. Ao incorporar de novos direitos, aumentando também a sua incidência entre os seres humanos, há de se convir que jamais poderão sofrer regressão ou eliminação.

Com relação à inalienabilidade, é compreensível que os direitos humanos são intransferíveis ou inegociáveis, pois não são considerados mercadorias, com valor patrimonial. Sendo assim, eles são indisponíveis e conferidos a todos, não os podendo se desvencilhar.

A respeito da irrenunciabilidade, incorre-se no entendimento de que, como regra geral, o titular do direito não pode renunciá-lo, não pode fazer com ele o bem ou mal entender, posto que o exercício do direito não importa apenas ao sujeito ativo, mas carrega em si o interesse de toda uma coletividade. Alguns desses direitos podem, de forma excepcional, deixar de serem exercidos, entretanto é inadmissível que sejam renunciados.

## **2.4 ORIGEM, EVOLUÇÃO HISTÓRICA E AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

É possível encontrarmos em um passado bastante remoto os primeiros vestígios da afirmação de direitos humanos. Desde os primórdios da civilização humana, através das religiões e do pensamento filosófico, podemos dizer que, inicialmente, esses direitos se tornaram realidade, impondo limites ao poder estatal, que passou a se refrear das arbitrariedades, além de assegurar proteção mínima, no que concerne aos litígios sociais, a fim de se promover uma convivência pacífica.

O professor Fábio Konder Comparato (2010) afirma que o surgimento de direitos humanos tem início em um período denominado de “período Axial”, que está compreendido entre os séculos VIII e II A.C., sendo que neste interim coexistiram, sem se comunicarem

entre si, os maiores doutrinadores de todos os tempos: Zaratustra na Pérsia, Buda na Índia, Lao-Tsê e Confúcio na China, Pitágoras na Grécia e o Dêutero-Isaías em Israel.

Foi durante esse período axial que, segundo Comparato (2010), os princípios e algumas diretrizes fundamentais de vida social se estabeleceram, e estão reconhecidamente vigentes até os dias de hoje. Para o referido autor,

é a partir do período axial que, pela primeira vez na História, o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais. Lançavam-se, assim, os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais, porque a ela inerentes. (COMPARATO, 2010, p. 10)

Assim, podemos seguramente atestar que a genealogia dos direitos humanos tem seu berço na própria origem do homem. Além do mais, também fica claro que a afirmação de direitos desenvolveu-se durante séculos a partir de insatisfações, dores e indignações a que os povos se viram acometidos. Como assevera Comparato (2010, p. 37):

a compreensão da dignidade suprema da pessoa humana e de seus direitos, no curso da História, tem sido em grande parte, o fruto da dor física e do sofrimento moral. A cada grande surto de violência, os homens recuam, horrorizados, à vista da ignomínia que afinal se abre claramente diante de seus olhos; e o remorso pelas torturas, as mutilações em massa, os massacres coletivos e as explorações aviltantes fazem nascer nas consciências, agora purificadas, a exigência de novas regras de uma vida mais digna para todos.

Procurando enredar a gênese e desenvolvimento dos direitos humanos que tem embasamento já evidente na Antiguidade, passaremos a delinear a afirmação destas conquistas pelo período Medieval, salientando que é trivial os estudiosos apontarem como marco inicial da afirmação histórica dos direitos humanos, o surgimento da Magna Carta de 1215.

A Magna Carta foi um documento legal proposto pelos nobres ingleses, depois de organizarem um levante que colocou em xeque a autoridade do seu monarca João Sem Terra. Tendo em vista que este, exercendo o poder de forma extremamente arbitrária, vinha violando certas leis antigas e costumes que vigoravam em terras inglesas, criando uma série de insatisfações por parte dos seus súditos, que o forçaram a assinar a Carta e se submeter às determinações por ela imposta, sob pena de ser deposto.

Considerada um dos documentos legais mais importantes e responsável pelo surgimento da democracia moderna, a Carta Magna foi, sem dúvida, o primeiro grande documento legislativo responsável pela conquista de liberdades.

Destaca-se ainda neste período a *Petition of Rights* de 1628, que vinculou os direitos estabelecidos pela Magna Carta à necessidade de consulta ao Parlamento Inglês para que assim fosse possível a realização de inúmeros atos subsequentes.

Outro importante avanço deste período foi o instituto do *Habeas Corpus* de 1679. Bastante utilizado até hoje, concede o direito à liberdade de locomoção. Apesar de ter sido implementado como uma espécie de contrato feudal entre rei e suseranos, pois não contemplava de forma universal os cidadãos comuns, beneficiando tão-só grupos dominantes e algumas categorias de súditos, insurge, sem precedentes, como garantia assecuratória de liberdade.

Com a *Bill of Rights* de 1689, houve a insurreição da supremacia do Parlamento Inglês perante a vontade individual do Rei, promovendo o fortalecimento da instituição do tribunal do júri, bem como, reafirmando alguns direitos fundamentais, como o direito de petição e a vedação da aplicação de penas cruéis ou inusitadas.

Com a chegada da Idade Moderna, surge na Inglaterra um veemente sentimento de liberdade, impulsionado pela fundamentação Jusnaturalista do filósofo John Locke, que trouxe valiosas contribuições, em nível teórico, aos interesses da classe burguesa na época emergente. Considerado o pai do liberalismo, Locke defendia a tese de que todo homem é proprietário de si, de seu corpo e que todos os seres humanos nascem livres e são iguais perante os outros.

O pensamento de Lock inspirou significativamente a Declaração de Direitos do Estado da Virgínia de 1776, que traz em seu texto:

Artigo 1º - Todos os homens nascem igualmente livres e independentes, têm direitos certos, essenciais e naturais dos quais não podem, pôr nenhum contrato, privar nem despojar sua posteridade: tais são o direito de gozar a vida e a liberdade com os meios de adquirir e possuir propriedades, de procurar obter a felicidade e a segurança.

Afirma ainda que todo o poder é de titularidade do povo, estabelece o imperativo do devido processo legal, como princípio que se faz necessário a um julgamento justo a todos indistintamente e traz, ainda, dois parâmetros de liberdade significativamente importantes: a liberdade de imprensa e a liberdade ao culto religioso.

A Declaração de Independência dos Estados Unidos da América do Norte de 1776 e a Constituição Americana de 1787 representou a consolidação de importantes avanços na estrutura estatal. É, por estas razões, considerado ponto fundamental na afirmação dos direitos humanos, uma vez que se viu positivarem, pela primeira vez, os direitos do indivíduo, de modo que tais direitos não estivessem sujeitos à uma decisão política.

Foi através desses documentos que se estabeleceram a estrutura do Estado pela tripartição do poder, pela premissa de que todo poder é oriundo do povo, que o exerce através de seus representantes, além da reafirmação de alguns direitos fundamentais, como a vida, a liberdade, a propriedade e o reconhecimento de igualdade entre os homens.

Os avanços promovidos pela proclamação da independência dos Estados Unidos, a Revolução Francesa de 1789, que aprova a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, fez o mundo compreender um novo tempo, cujo lema liberdade, igualdade e fraternidade passa a ser defendido pela terceira camada social de outrora, mas que, então, ascende ao Poder. E, com isso, a Declaração proporcionou a propagação de direitos que são considerados natos, invioláveis e, portanto, irrenunciáveis, que todos os cidadãos os têm em pé de igualdade, precisando, sobremaneira, serem respeitados.

Sobre o exposto, considera-se que, a partir desse momento histórico para a humanidade, nasceram verdadeiramente os direitos humanos. E, com eles, demais documentos afirmando esses direitos começam a surgir, agregando novos direitos que passam à ótica internacional serem também considerados inerentes e inalienáveis aos homens, para a realização de sua dignidade.

## **2.5 AS DIMENSÕES DE DIREITOS HUMANOS: UMA HISTÓRIA DE CONQUISTAS**

Antes de adentrarmos detidamente na classificação do conjunto de direitos humanos, que a sociedade internacional perante sua evolução histórica buscou afirmar e consolidar, cabe fazermos algumas ponderações a respeito da terminologia mais adequada para definir tal fenômeno, uma vez que os doutrinadores têm divergido neste sentido.

O desacordo incide no fato de alguns conceberem a classificação teórica como geração de direitos, enquanto outros preferem defini-lo como dimensão de direitos. E, no que concerne especificamente a este empasse, assevera Bonavides (2009 p. 571-572):

o vocábulo “dimensão” substitui, com vantagem lógica e qualitativa, o termo “geração”, caso este último venha a induzir apenas sucessão cronológica e, portanto, suposta caducidade dos direitos das gerações antecedentes, o que não é verdade. Ao contrário, os direitos da primeira geração, direitos individuais, os da segunda, direitos sociais, e os da terceira, direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e à fraternidade, permanecem eficazes, são infra-estruturais, formam a pirâmide cujo ápice é o direito à democracia.

Assim, seguindo a lógica do pensamento deste autor, compreendemos que os direitos não surgiram e foram afirmados ao mesmo tempo, mas sim, em momentos históricos diferentes, o que, cronologicamente, pode dar cabo à compreensão da terminologia em diferentes gerações. Por outro lado, a doutrina moderna é solícita em considerá-la ultrapassada, visto que permite imprimir uma noção equivocada do termo, pautada na ideia de que os direitos futuros, em sucessão, revogariam os conquistados pelas gerações anteriores. Todavia, não é isso que se procede, visto que a chegada de uma nova geração promove, na verdade, uma ampliação de direitos, que não anulam ou substituem os já conquistados.

Diante do exposto, acolhemos no presente trabalho, o emprego da expressão “dimensão de direitos” tendo em vista nos parecer mais coerente, ressaltando não considerarmos pertinente determinar maior ou menor importância a um ou a outro elenco destes direitos no decorrer dos tempos.

Assim, superado o empasse, podemos então classificar os direitos humanos como sendo os de primeira, segunda e terceira dimensão, advertindo que alguns autores já sinalizam a existência de uma quarta dimensão, relacionada à engenharia genética, e até mesmo uma quinta, posta em relação ao direito à democracia e à informática.

A primeira dimensão de direitos humanos está concentrada nas liberdades individuais, nos direitos civis. São as liberdades consagradas no século XVIII, pela influência, por grande parte, dos ideais Iluministas, que desencadearam, especialmente, a Independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789). O advento do Estado liberal promoveu significativos avanços, numa época em que predominava o Estado absolutista, fundamentado no arbítrio das decisões políticas e na manutenção de uma sociedade rigorosamente distinta em classes sociais.

São conquistas desse momento histórico as liberdades de locomoção, de opinião, de crença religiosa, o direito à segurança, à propriedade, ao acesso à justiça, e o direito à integridade física. Estes direitos civis, ou liberdades individuais foram consagradas em várias declarações e ratificadas nas constituições de diversos países.

A segunda dimensão está relacionada aos direitos coletivos ou direitos de igualdade e constituem os direitos econômicos, sociais e culturais, que sinalizam a formação de um Estado social. São conquistas do século XIX e meados do século XX, inspiradas principalmente pelo pensamento de Karl Marx (1818-1883) em decorrência da ascendente Revolução Industrial. São os direitos ligados ao mundo do trabalho, como salário, seguridade social, férias, horário delimitado, previdência etc. Além disso, são também aqueles direitos não vinculados ao mundo do trabalho, com um caráter social mais geral, como o direito à saúde, à habitação e a educação.

Com relação ao direito à educação, tema que este trabalho se propõe a investigar, é importante mencionarmos que sua consolidação parte da reafirmação, através de diversos documentos internacionais que se sobrevieram à Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Resolução 217, A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 10 de dezembro de 1948. É ela quem desencadeia uma consciência internacional da importância que a Educação possui para a consolidação da dignidade da pessoa humana.

Já a terceira dimensão de direitos é aquela que se projeta na direção de uma solidariedade planetária. São os direitos difusos ou coletivos da humanidade, que passam a ser consolidados a partir da segunda metade do século XX ou, mais precisamente, a partir da década de 1960.

Também conhecidos por “direitos dos povos”, são aqueles relacionados à defesa do meio ambiente ecologicamente equilibrado, à propagação da paz, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos pela escolha de seus governantes e, inclusive, aos direitos do consumidor.

Para finalizarmos, é preciso salientar ainda que essas três grandes dimensões de direitos humanos de alguma forma celebram os ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade ou da solidariedade. Além do mais, é importante trazeremos à lume que:

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 2004, p. 25).

Diante do exposto, é perceptível que os fundamentos teórico-filosóficos que consubstanciam a existência desse conjunto de direitos, ao qual comumente chamamos de

direitos humanos, encontram-se muito bem alicerçados. Destarte, a questão que se impõe, em tempo, é que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p. 24).

### **3. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: PONTO DE FUSÃO, PONTO DE PARTIDA**

Vimos no primeiro capítulo deste trabalho que os direitos humanos devem ser compreendidos contemporaneamente através da conquista de lutas históricas, que procuraram afirmar, a cada tempo, o reconhecimento das bases fundamentais indispensáveis para a formação de uma sociedade direcionada à preservação da dignidade da pessoa humana.

Muitas foram (e ainda são) as lutas travadas por intelectuais, trabalhadores, escravos, mulheres, indígenas, homossexuais, jovens..., para que os direitos humanos fossem declarados, ratificados nas legislações de cada Estado e aplicados na prática. E, isto fica claro, quando lembramos da grande discussão internacional a respeito dos direitos humanos logo após o genocídio promovido pelo regime nazista, no episódio que redundou na Segunda Guerra Mundial. Foi este tenebroso acontecimento histórico que abriu os olhos da humanidade para o fato de quão vulnerável se configurava o modelo protetivo de direitos humanos fundamentais, baseado no positivismo normativo.

Assim, para iniciarmos as discussões a que este capítulo se propõe, e que envolvem nuances entre dois temas tão complexos como a Educação e os Direitos Humanos, compreendemos que é a partir da concepção contemporânea de direitos humanos, inaugurada pelas Declarações que, evidentemente, temos um ponto profícuo de fusão entre as duas temáticas. Fazendo surgir, a nosso ver, as bases fundamentais para a formação de um sistema preventivo universal com vistas a desmotivar violações de direitos humanos.

Isto significa dizer que é a partir das contribuições potencialmente evidentes que o processo de ensino/aprendizagem pode revelar que o mundo passou a acreditar no alvorecer de um novo paradigma, capaz de irradiar e “contaminar” a sociedade internacional em favor da formação de uma cultura universal de direitos humanos.

É a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a sua ratificação com a Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena, em 1993, que surgiu esta nova perspectiva de respeito e proteção aos direitos humanos. Isto é notório nos dois primeiros parágrafos do art. XXVI da Declaração Universal de 1948 em que afirmam:

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

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

Ao trazermos a literalidade do texto, queremos evidenciar um dos pilares fundamentais para a sustentação desta nova perspectiva de difusão de direitos humanos: a Educação. Mas a educação que não se limita a um direito social, que indiscutivelmente deve ser assegurado pelos estados-nação. Mas, sobretudo, aquela que deve ser compreendida como instrumento, como meio irradiador para que os demais direitos humanos sejam perquiridos e consolidados, como bem assevera Rodrigues (2014):

Este duplo papel da educação enquanto direito em si próprio e em meio indispensável para que se concretizem todos os outros direitos é extraordinariamente ambicioso e responsabilizador. Desafia-nos a conceber um sistema educativo que possa cumprir aquilo que a declaração proclama e que cada país subscreveu: uma educação que para além de ser verdadeiramente universal possa contribuir decisivamente para concretizar todos os outros direitos humanos.

De tal modo, o direito à educação, nos moldes da Declaração Universal de Direitos Humanos não deve ser visto simplesmente como uma oferta universal para acesso e permanência de alunos nas instituições formais de escolarização. Também não se deve resumir a prática educativa sistematizada e promovida pelos Estados a uma ação meramente cognitiva, instrutiva e técnica, dissociada da realidade social. É imprescindível torná-la prática de vida, fundamento de mudança de comportamento perante as gerações, permitindo que as pessoas possam reivindicar e exercer seus direitos e cumprir com suas obrigações por respeito aos seus semelhantes, pois é um ideal necessário ao desenvolvimento da convivência pacífica de todos na democracia.

Reforçando esta premissa, o PMEDH deixa explícito que são objetivos balizadores da Educação:

- a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana;
- c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito;
- e) construir, promover e manter a paz. (ONU, 2005. p. 4).

Além do mais, entre outros documentos internacionais que também convergem para o pensamento de que a educação é um caminho promissor para o fortalecimento de uma cultura universal de direitos humanos, aos quais os Estados signatários estão se comprometendo a ratificar, ressaltamos os seguintes:

- Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960);
- Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966);
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966);
- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); e
- Convenção para proteção e promoção da diversidade de expressões culturais (2005).

Em síntese, inferimos ser possível que a oferta universal da educação seja uma estratégia fundamental para transformação de consciências e o encorajamento de atitudes com vistas ao respeito, reivindicação e formação de uma sociedade cidadã, livre, igualitária, solidária, tolerante e, na medida do possível, justa e democrática, para que, assim, busque-se como fim ideal, a paz social e a consolidação de uma cultura universal de direitos humanos.

### **3.1 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO BRASILEIRO: DA DITADURA MILITAR À ATUALIDADE**

No Brasil, a educação voltada à prática da defesa e afirmação de direitos humanos emerge como reflexo do processo de transição democrática, também vivenciada por outros países da América Latina. Foi durante as décadas de 80 e 90, em face da necessidade de continuarem resistindo à repressão e ao cerceamento de direitos, que as lutas se acirraram.

A educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80. (BASOMBRI, 1992, *apud*: CANDAU, 2007. p. 401)

Isto significa dizer que, como reflexo do contexto latino-americano, a responsabilização do Estado brasileiro na ratificação de direitos humanos é preocupação recente. Como afirma Sader (2007), a preocupação do Brasil não estava incluída na agenda de discursos e debates antes da implantação da Ditadura Militar de 1964. Entendemos ainda que, por motivos óbvios, tampouco a própria ditadura, marcada pela sua conjectura política de repressão e cerceamento de direitos e liberdades fundamentais, foi solícita ao tema, tendo em vista que o modelo de desenvolvimento econômico e a inserção do país no cenário internacional, eram preocupações de primeiro plano, em desprezo às políticas públicas de Educação democrática.

Com o Golpe Militar de 1964, o Brasil presenciou um amargo período de cerceamento das liberdades individuais e a instauração de uma política educacional voltada à afirmação do regime governista. O que se viu neste período foi que o regime autoritarista redefiniu a educação brasileira por um véis de caráter antidemocrático. Professores foram demitidos e presos, universidades invadidas, estudantes silenciados, feridos, presos e mortos em confrontos com a polícia, instituições como a UNE foi proibida de funcionar.

Em meio a este aterrorizante período da história brasileira, em que a expressão popular contrária aos interesses do governo era violentamente abafada, é que é publicada a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dando outras providências. E, a característica marcante deste texto legislativo foi estatuir a formação educacional de cunho profissionalizante, ante a necessidade técnica de se expandir, através do sistema educacional formal, a produção industrial brasileira, preterindo-se, na concepção da época, um verdadeiro salto na economia do país.

Assim, ao longo de vinte e um anos de duração, pautados pela repressão, o Estado brasileiro editou políticas governamentais que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo pedagógico, na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus, desprovida de qualidade, no cerceamento das atividades acadêmicas no interior das universidades e procurou sucumbir ideologias que afrontassem a política governista implantada pelo regime autoritário.

Em suma, a educação neste período passou a ser instrumentalizada como um aparelho ideológico a serviço da manutenção do regime militar. E, diante do exposto, resta-nos trazer um lúcido pensamento de Garcia (2014): “Quanto aos Direitos Humanos, esses estavam longe de comprometer os ideais da ditadura militar que, da mesma forma que Hitler, utilizou do sistema legal para impor a ilegitimidade camuflada por meio da legalidade.”

Por outro lado, apesar da Ditadura Militar marcar um amargo período da história brasileira, como já mencionamos, foi a partir dela que a sociedade brasileira de alguma forma pode praticar ativamente, através dos movimentos de resistência, a busca pela democracia. Configurou-se, neste sentido, como uma verdadeira aula de educação para a conquista de direitos humanos. Como assevera Zenaide (s.d., p. 1):

No Brasil, a educação em direitos humanos inicia-se de modo não-formal junto aos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, junto às universidades públicas através das ações de extensão, não só com as escolas, como também com os bairros populares, alcançando posteriormente a educação formal junto às instituições de educação e do sistema de segurança e justiça. Enquanto na década de 70, no Brasil, a educação em direitos humanos surgiu no contexto das lutas sociais pelas liberdades civis e políticas, na década de 80, as ações educativas ampliaram o foco para as lutas pelos direitos econômicos, sociais e culturais.

Assim, com o fim da Ditadura Militar, a retomada do poder pelos civis e a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, que “Ulysses Guimarães chamou de ‘Constituição Cidadã’, porque afirmava direitos ao qual a ditadura havia expropriado dos cidadãos” (SADER, 2007, p. 80), temos iniciado um paulatino processo de reconhecimento de direitos, criando-se um marco jurídico significativamente importante para a elaboração de propostas educacionais direcionadas à implementação de políticas pública voltadas à educação em direitos humanos.

Com a Constituição de 1988, instituindo o Estado Democrático de Direito no país. E o Brasil se tornou propício à ratificação de documentos internacionais, criando, no âmbito interno, um ambiente fecundo à afirmação de direitos fundamentais no intuito de salvaguardar direitos humanos já há algum tempo declarados internacionalmente.

Assim, como muito bem descreve e pontua Zenaide (2007), foi a partir de então que o Brasil se dispôs a pôr em vigência uma série de documentos legislativos, sendo a:

Lei 7.716/89 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; a Lei 8.069/90 que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente; a lei 9.140/95 que cria a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar; a Lei 9.455/97 que tipifica o crime de tortura; a Lei 9.459/97 que tipifica os crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional; a Lei 9.474/97 que cria o Estatuto do Refugiado; a Lei 9.534/97 que institui a gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito, a Lei 10.098/2004 que cria o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da pessoa com Deficiência; a Lei 10.741/2003 que cria o Estatuto do Idoso; entre outras. (ZENAIDE, 2007, p.19)

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, com a publicação da Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, percebe-se que de forma bastante expressiva há a ampliação das políticas públicas de educação e a formulação de leis gerais e planos de ação, voltados à temática dos direitos humanos. Neste sentido, podemos citar, por exemplo, a Lei 11.645 de 2008, modificando a antiga Lei 10.639/2003, que alterou a LDBEN (1996), para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2003).

Porém, o ponto máximo da política nacional, voltada especialmente à efetivação de uma educação em direitos humanos, foi à elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que teve a sua primeira versão no ano de 2003 e, mais recentemente foi revisado e ampliado no ano de 2007.

Não obstante, e trazendo um pensamento parcialmente conclusivo que traduz o panorama histórico do Brasil, no tocante à implementação da educação em direitos humanos, a professora Zenaide assim considera:

No Brasil, o direito à educação em direitos humanos foi sendo conquistado, inicialmente, pelas entidades da sociedade civil que na modalidade não-formal desenvolveram as primeiras experiências em educação em e para os direitos humanos engajados nos processos de resistências e de conquistas de direitos. Com o Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996 a Conferência Nacional dos Direitos Humanos propõe com uma das metas de ação a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que só foi criado em 2003. Desde então, a educação em direitos humanos vem sendo objeto de política pública, através de programas e projetos junto ao sistema formal e não-formal de ensino, como uma estratégia para sensibilizar e formar educadores e gestores do sistema de ensino a se engajarem na missão de construir uma cultura de e para os direitos humanos. (ZENAIDE, s.d.)

Como bem delineou a autora, ressaltando a importância do PNEDH para o surgimento de políticas públicas, programas e projetos junto ao sistema formal e não formal de ensino, uma vez que estas dimensões compreendem uma melhor definição do que seja verdadeiramente uma educação em direitos humanos é importante refletirmos um pouco mais sobre este programa, pois ele objetiva sensibilizar, formar e engajar educadores, técnicos e gestores escolares e demais entes comprometidos na missão de construir uma cultura universal de direitos humanos.

### 3.2 DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O PNEDH (2007) traz as dimensões que integram o conceito de educação em direitos humanos, afirmando que ela é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que almeja a formação de sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros. (Brasil, 2007, p. 25)

Trata-se, portanto, de articular esforços no sentido de se buscar uma formação para a dignidade humana, através de informações, valores e práticas.

A professora Vera Maria Candau (2007, p. 404) dando uma abrangência mais incisiva ao tema, descreve que, no contexto latino-americano, a educação em direitos humanos deve se pautada especialmente por meio de três dimensões.

A primeira está ligada à formação de sujeitos de direito, pois a referida autora constata que os cidadãos/ãs possuem pouca consciência de que são sujeitos de direitos. Neste sentido, é comum que os alunos compreendam erroneamente que a educação é uma dádiva oferecidas por determinados políticos ou governos, cabendo aos professores trabalharem uma educação em direitos humanos que favoreça a formação de sujeitos de direito, articulando as dimensões ética e político-social às práticas cotidianas.

A segunda dimensão está ligada ao compromisso de que a educação em Direitos Humanos deve favorecer o processo de empoderamento. Isto significa dizer que na história da formação social dos indivíduos, muitos tiveram menos poder e poucas possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos da sociedade. O empoderamento, para Candau

(2007), tem como perspectiva reconhecer e valorizar grupos socioculturais excluídos e discriminados, favorecendo sua participação ativa na sociedade.

Já a terceira dimensão está ligada ao processo de construção de uma sociedade cada vez mais democrática e humana, procurando resgatar a memória histórica, rompendo com a cultura do preconceito, do silêncio e da impunidade, tornando possível a edificação de uma sociedade através da identidade de um país, na pluralidade de suas etnias e culturas.

Assim, à luz do pensamento de Candau (2007), é mister que as referidas dimensões estejam bastante nítidas na proposta pedagógica das escolas, de forma que os profissionais da educação, os recursos e materiais didáticos, os conteúdos das aulas, a gestão escolar e seu relacionamento com a comunidade estejam em harmonia, no tocante, à consolidação de princípios à formação de uma cultura generalizada de direitos humanos.

### **3.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a nova LDBEN, lei 9.394/1996, comungam que o exercício da cidadania é uma das finalidades da educação, ao inspirar uma prática educativa alicerçada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Diante dos dois mais importantes documentos normativos que dão os fundamentos à oferta e sistematização da educação no Brasil, percebemos que fica explícito o compromisso utópico do Estado brasileiro, no tocante a oferecer universalmente, sem qualquer distinção, o seu desenvolvimento integral, inclusive para o mercado de trabalho.

Apesar do texto constitucional mencionar a qualificação para o trabalho, isto não significa dizer que o objetivo principal da educação seja a formação profissional. É inegável a necessidade da qualificação profissional diante, principalmente dos avanços tecnológicos do mundo globalizado, porém o desenvolvimento integral da pessoa humana implica muitas outras dimensões, especialmente o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e o conseqüente preparo ao exercício da cidadania.

A oferta de educação básica através de indicadores satisfatórios de qualidade é condição indispensável ao desenvolvimento de democratização social, em que a excelência educativa passa a figurar como um ideal a ser alcançado, não somente provocando estímulos

cognitivos e instrutivos para o exercício de uma profissão. Outros princípios devem ser eleitos e estatuídos. Neste sentido, o PNEDH, em sua versão de 2007 elenca como princípios norteadores da educação em direitos humanos:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2007, p. 32)

Portanto, não só compreendemos a importância de definir, mas também a de constantemente redefinir e contextualizar princípios que favoreçam a formação de sujeitos de direitos, não só conscientes dos seus direitos, mas também de seus deveres, por serem membros ativos da sociedade e capazes de contribuir para evolução social, evitando a violação de direitos. E, nestes termos, a educação é “eleita como o principal instrumento de prevenção, por intermédio da construção da cultura de respeito aos direitos humanos” (BORGES, 2008, p. 170).

### **3.4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O ENSINO MÉDIO EM FOCO**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o ensino médio, com duração de 3 anos, é a etapa final da educação básica que inclui ainda a educação

infantil e o ensino fundamental. O referido documento legal, além de outros dispositivos, expressa:

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática (BRASIL, 1996).

E, mais a frente, ao se referir especificamente ao ensino médio, destacamos os seguintes pontos: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”; “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”; “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética” e “a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (Brasil, 1996. art. 35, incisos I a IV).

Sobre estas questões, é possível percebermos alguns caminhos aos quais os educandos devem se considerar aptos a percorrerem com a conclusão da educação básica. É o que Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 255) apresentam como desafios a ser enfrentado no que “se refere à identidade do ensino médio”:

O primeiro é a sua preparação para o ingresso no ensino superior, através de uma prática voltado à capacitá-los para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, assim, continuarem os estudos; a segunda é o seu preparo para o exercício técnico-profissional, sendo o ensino médio promotor de uma reflexão sobre o mundo do trabalho atual, procurando desenvolver práticas de ensino que estimulem o desenvolvimento de competências ao exercício profissional; e, uma terceira aptidão, seria sua formação integral para a vida em sociedade, criando condições para que, de forma ética e com autonomia intelectual, se desenvolvam compromissos com a cidadania, estimulando a sua participação efetiva nas relações sociais.

Assim, além da crise de identidade evidentemente observada, cabe-nos fazer ainda algumas observações sobre o papel do ensino médio no contexto atual e que nos parece ser bastante pertinente, dado aos conflitos sociais que notadamente são noticiados na sociedade como um todo, bem como nos ambientes escolares em particular. Como avalia Padilha (2005, p. 170):

As sociedades convivem muitas vezes com a insegurança, com a impunidade, com o medo e com uma verdadeira “cultura da violência” que se manifesta na atualidade de diferentes formas e nos diferentes espaços sociais, marcadamente nas nossas escolas. E não há respostas simples para problema de tamanha complexidade.

Fica claro a necessidade de uma formação educacional que não se limite a objetivos técnicos e científicos de caráter meramente intelectuais e cognitivos, apesar de reconhecermos que são indispensáveis à completude da formação dos jovens egressos do ensino médio. Mas, convenhamos que distanciar a prática de ensino da realidade social é decretar o fracasso da escola básica, por se tornar apática aos problemas emergentes da sociedade, não concentrando esforços no sentido, de ao menos, minimizar as patologias sociais.

Neste contexto de dificuldades de identificação ao qual a escola de nível médio está inserida, há de se discutir também quais desafios a serem enfrentados para que esta etapa formativa alcance seus objetivos, visto que as formas de convivência pautada na fraternidade também são fundamentais tanto no ambiente escolar como na sociedade como um todo.

Portanto, é neste ponto que a educação em direitos humanos passa a ser evocada, não como uma doutrina que pretende sanar os problemas e conflito sociais que a todo instante são noticiados, mas, como bem indaga e esclarece Benevides (2000, p. 1):

O que significa dizer que queremos trabalhar com Educação em Direitos Humanos? A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos

Considerando os apontamentos apresentados pela autora, no que diz respeito ao ensino médio como modalidade responsável pela formação final básica, evidencia-se que ele precisa cada vez mais se reafirmar. Entretanto, para atingir esse objetivo, é necessário que, acima de tudo, os professores estejam bastantes conscientes do seu papel na formação dos alunos, que tais objetivos devam perpassar pela compreensão de que os “princípios dos direitos humanos devem estar presentes em todas as disciplinas curriculares” (BETO, 2006, p. 93). No tocante a esta questão, acrescenta Tavares (2007, p. 488):

A educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático. A educação em direitos humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos.

Isso significa dizer que a educação para os direitos humanos se faz mister, no sentido de reverter o cenário de intolerância e inobservância aos direitos fundamentais do homem ao qual a sociedade brasileira há muito tempo está vivenciando. De tal modo, neste breve olhar sobre o ensino médio no contexto brasileiro, vimos que muitos são os desafios que ele vem enfrentando, em razão até de que os seus objetivos são significativamente ambiciosos.

Estamos, então, seguros para afirmar que a importância do ensino médio se faz ainda maior por se tratar da etapa final da educação básica, uma vez que não há garantias de que todos, ao concluírem esta etapa de ensino, terão espaço reservado no ensino superior. Evidentemente, não é tarefa fácil incluir uma formação para os direitos humanos, além de todos os seus objetivos que em hora foram discutidos, porém, uma proposta de educação bem definida para atingir este fim é uma ação válida, é um caminho possível.

## **4. A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E SUA VOCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES DE UMA PESQUISA COM PROFESSORES**

Antes de adentrarmos detidamente nos objetivos a que este capítulo se dispõe, ressaltamos que de forma alguma é aspiração nossa esgotar todas as nuances e desdobramentos que a temática dos direitos humanos aplicado à educação pretende desenvolver nos sistemas de ensino, como política pública de Estado, a qual desemboca nas salas de aulas de nossas escolas e são realizadas, na prática, pelos professores. Faremos, na verdade, um breve olhar crítico sobre a temática dos direitos humanos a partir das concepções dos professores de Sociologia, no sentido de investigar o conhecimento e a importância que estes franqueiam ao tema.

Portanto, para alcançarmos tal intento, é necessário ultrapassarmos algumas etapas substancialmente importantes. E, um primeiro ponto a ser delineado é a importância da Sociologia no ensino médio, mesmo reconhecendo que outras ciências humanas, exatas e biológicas também fornecem sua parcela de contribuição à formação de jovens nesta etapa da educação básica.

### **4.1 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia, apesar de somente ter sido estabelecida no ano de 2008, através da publicação da lei nº 11.684, para as três séries do ensino médio, como referencia Oliveira (2007), não é normativo recente. Na verdade, a inclusão dessa disciplina no currículo formal é marcada por um processo pendular de inclusão e exclusão. Entre os anos de 1891 e 1941, iniciou-se sua institucionalização como disciplina curricular do ensino secundário; um segundo momento, marcou sua exclusão do currículo escolar, o que ocorreu entre os anos de 1941 e 1981; e um terceiro período que vai de 1982 a 2001, é marcado pela sua gradativa reinserção no ensino médio.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) estabeleceu que, ao final do ensino médio, os estudantes deveriam demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, sem

especificar claramente o lugar da disciplina ou de seus conteúdos na estrutura curricular. Dúvida também reproduzida pelos PCNEM (1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2001, tornaram sistemático o dispositivo, de modo que a disciplina Sociologia poderia figurar como conteúdo interdisciplinar que abrangeeria diferentes componentes curriculares. Entretanto, durante alguns anos de mobilização, em busca de efetiva autonomia da disciplina, foi somente em 2008, com a revogação do item III da LDBEN, pela já mencionada lei 11.684, que se tornou obrigatório o ensino de Sociologia através de uma disciplina curricular autônoma. As OCEM (2006), no capítulo que trata da referida disciplina assim explicita:

O ensino médio pode ser entendido como momento final do processo de formação básica, uma passagem crucial na formação do indivíduo – para a escolha de uma profissão, para a progressão nos estudos, para o exercício da cidadania, conforme diz a lei –, por isso a presença ou ausência da Sociologia é desde já indício de escolhas, sobretudo no campo político (BRASIL, 2006, p. 114).

Oliveira (2007, p. 226), pontuando algumas implicações relacionadas ao retorno da disciplina comenta:

a história recente da Sociologia no ensino médio, após o advento da LDB de 1996, induziu uma série de discussões sobre o sentido social e intelectual do seu retorno. Obrigatoriamente, abriu espaços para outros campos que, ainda hoje, continuam marginais nas Ciências Sociais, tais como a reflexão sobre os componentes curriculares para o ensino médio, a formação de docentes e a elaboração de material didático específico.

O autor chama a atenção para três pontos. Em primeiro lugar, os conteúdos devem ser ministrados de forma a não ficar limitado a uma narrativa histórica dos acontecimentos sociais que se sucederam no decorrer dos tempos. O segundo ponto, talvez o mais importante, é a necessidade de maior demanda para formação de profissionais da área, habilitados em cursos de licenciatura, visto que a tradição destes cursos de graduação é voltada à formação de bacharéis e, mesmo os que já lecionam nas escolas médias, com ou sem formação específica, nunca, ou quase isso, são submetidos a cursos de formação continuada. E, um terceiro ponto citado pelo autor, está relacionado aos recursos e materiais didáticos para o trabalho com a disciplina que, também, dado a sua jovial inserção no ensino médio, ainda é carente, resumindo-se, praticamente, à exploração do famigerado e limitado livro didático.

Os pontos mencionados são significativamente importantes, pois, através das OCNEM (2006), fica evidente a importância da Sociologia como uma disciplina autônoma, embora os desfalques mencionados ainda coloquem em xeque sua efetiva produção de efeitos à formação dos educandos. Porém,

Não se pode entender que entre os 15 e os 18 anos, após oito, nove, 10 anos de escolaridade, o jovem ainda fique sujeito a aprender “noções” ou a exercitar a mente em debates circulares, aleatórios e arbitrários. Parece que nessa fase de sua vida a curiosidade vai ganhando certa necessidade de disciplinamento, o que demanda procedimentos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes acerca de fenômenos naturais ou culturais. Mesmo quando está em causa promover a tolerância ou combater os preconceitos, a par de um processo de persuasão que produza a adesão a valores, resta a necessidade de construir e demonstrar a “maior” racionalidade de tais valores diante dos costumes, das tradições e do senso comum. (BRASIL, 2006, p. 109)

De tal modo, para dar cabo às expectativas depositadas pela inserção da disciplina no ensino médio, acreditamos que é preciso avançar mais, inclusive, no sentido de ultrapassarmos, mas sem perder de vista, uma educação voltada ao exercício da cidadania, pois como orienta Oliveira (2007, p. 235):

Se a proposição de contar com os conhecimentos das ciências sociais para a formação do cidadão foi uma grande porta de entrada para o ensino médio na forma disciplinar, o conteúdo em si ganhou dimensão. Pensar a formação cidadã não é um debate trivial. Se as ciências Sociais podem apresentar muitas contribuições, essa responsabilidade pertence a todas as disciplinas. O debate no campo acadêmico tem apontado para a necessidade de mais reflexões. Da mesma forma, indica o compromisso das Ciências Sociais na construção desse projeto e, além de tudo, abre espaço para se alargar o debate para a introdução da perspectiva dos Direitos Humanos.

Ao citarmos Oliveira (2007), principalmente no que diz respeito à invocação da Sociologia para promoção da educação em direitos humanos, não queremos ignorar o que preceitua o PNEDH (2007), quando em seu item “f”, referente às suas concepções e princípios, assim dispõe: a “prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal” (BRASIL, 2007, p. 32), pois é fundamental que o conteúdo contamine todas as disciplinas do currículo escolar no intuito de objetivar o que preceitua as recentes DNEDH (2012): “construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as” (BRASIL, 2012, p. 7).

Portanto, este pequeno histórico acerca da implantação da Sociologia no ensino médio e sua importância para a realização dos objetivos desta etapa de ensino, faz-nos crer

que muitos avanços ainda devem ser preteridos, pois o “objetivo é assegurar uma formação cidadã e avançar para a consolidação de uma cultura de direitos humanos. Nesse ponto, reconhece-se que as Ciências Sociais estão entre as disciplinas mais capazes de responder a este desafio” (OLIVEIRA, 2007, p. 225).

Como vimos, o trato com uma disciplina recente no currículo, revela incertezas, pela falta ou inconstâncias de reflexões e princípios consolidados, dúvidas ou ausência de concepções de ensino, escassez de recursos didáticos, entre outros. Estes elementos são indiscutivelmente essenciais para uma melhor oferta por parte das instituições, fazendo-se necessário uma progressiva e insistente produção científica na área, inclusive procurando desenvolver pesquisas que forneçam subsídios necessárias ao seu aprimoramento.

## **4.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Procurando atingir os objetivos finais deste trabalho, de agora em diante faremos um breve olhar crítico sobre a inserção da temática dos direitos humanos na perspectiva dos professores que lecionam a disciplina Sociologia no ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio professor Luiz Gonzaga Burity.

A referida escola está localizada no município de Rio Tinto, litoral norte do estado da Paraíba, sendo que esta unidade escolar é a única que oferece ensino médio público no município, responsável por, praticamente, toda a formação educacional de nível médio na cidade, excluindo-se, evidentemente, os estudantes submetidos à rede privada de ensino.

Para tal intento investigativo a que se propôs este trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, através de questionários aplicados aos dois únicos professores que ministram a referida disciplina no ensino médio, objetivando elucidar as concepções que estes têm sobre a temática dos direitos humanos, se eles desenvolvem atividades que privilegiem o tema, e qual a importância dele para a formação dos estudantes, no sentido de desmotivá-los à prática de violação dos direitos humanos.

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa através da aplicação de questionários, pois, como define Gil (2007, p. 128), é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

O perfil dos professores, de acordo com os questionários respondidos é o seguinte:

- A Professora A, do sexo feminino, está na faixa etária de idade entre 46 e 50 anos e possui nível superior em pedagogia. Não possui curso de pós graduação e leciona no ensino médio entre 1 e 5 anos, sendo que é o primeiro ano que assume a disciplina Sociologia, dividindo pela metade a sua carga horária semanal de 26 módulos/aulas exclusivamente no ensino médio, pelo no turno da manhã, com a disciplina de Filosofia. Informou ainda que não participou, nos últimos 5 anos, de cursos de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) cuja temática se relacionava aos direitos humanos. Exerce exclusivamente a profissão de professora.

- O professor B, sexo masculino, está na faixa etária de idade entre 31 e 35 anos e, possuindo nível superior de escolaridade, é graduando duplamente pelos cursos de Licenciatura plena em História e Bacharelado em Direito, com pós graduação em nível de especialização (*Latu Sensu*) em Psicopedagogia e Direito Processual Civil. Leciona no ensino médio entre 1 e 5 anos, sendo o primeiro ano que assume a disciplina Sociologia, dividindo a sua carga horária semanal de 28 módulos/aulas no ensino fundamental e médio (inclusive na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite) e também dividindo sua carga horária pela metade com a disciplina de Filosofia, distribuídas nos turnos tarde e noite. Informou ainda que não participou, nos últimos 5 anos, de cursos de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) cuja temática se relacionava aos direitos humanos. O referido professor exerce paralelamente à carreira de professor a de advocacia em escritório particular.

Logo de ante mão, no que diz respeito à formação inicial dos professores pesquisados, percebe-se que estes não possuem formação específica em Sociologia para o exercício da docência. E, além de serem inexperientes, não só na disciplina em estudo, têm que dividir suas cargas horárias com outras disciplinas curriculares, as quais também não possuem formação específica.

Nos parece que isso só vem a limitar mais ainda o trato com os fenômenos sociais tão necessários à prática de ensino da referida disciplina, como assevera Handfas e Maçaira (2012, p. 9)

O ensino de Sociologia quando ministrado por profissionais que não possuem formação adequada em Ciências Sociais e Sociologia, favorece uma redução do pensar e do fazer sociológico no campo da educação, não se distanciando do senso comum, não reconhecendo os conhecimentos sociológicos como acumulativos.

Neste sentido, as OCEM (2007) também alertam que:

Muitas vezes as explicações mais imediatas de alguns fenômenos acabam produzindo um rebaixamento nas explicações científicas, em especial quando essas se popularizam ou são submetidas a processos de divulgação midiáticos, os quais nem sempre conservam o rigor original exigido no campo científico (Brasil, 2006, p. 107).

Pelos primeiros resultados de nossa pesquisa, podemos perceber que tais professores não foram submetidos à participação de cursos de formação continuada posteriormente à sua formação inicial para o trabalho com educação em direitos humanos. Mesmo que esta formação inicial não tenha sido especificamente para habilitação em Sociologia. Sobre isto, alerta Candau (2007, p. 40):

O que foi possível constatar, é que ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada. [...] No entanto, trata-se de uma questão urgente, se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos direitos humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Buscar estratégias, nesta perspectiva, é fundamental.

Coadunando com o pensamento de Candau (2007), e atribuindo outras considerações, Rêses e Guimarães, (2010, p. 203) afirmam:

Faz parte da preparação para o ensino dos Direitos Humanos um conjunto de atividades acadêmicas diversificadas, tais como a inclusão do tema em linhas de pesquisa, em laboratórios de ensino, trabalho de conclusão de curso, projetos de extensão e seminários, entre outros. Questões trabalhadas teoricamente nos primeiros semestres do curso podem ser experimentadas pelos licenciandos mediante apreensão prática dos Direitos Humanos nas diferentes esferas sociais.

Em relação à primeira questão dissertativa proposta no questionário aplicado aos professores: **O que você entende por direitos humanos?** Os sujeitos pesquisados responderam:

É se ter a liberdade de escolher e poder exercer uma cidadania com livre arbítrio, com igualdade, sendo cidadão livre rompendo com a obrigação e a pressão psicológica que leva o próprio cidadão a aceitar o mínimo dos mínimos que se tem direito. (PROFESSORA A)

Entendemos que os direitos humanos são todos os direitos fundamentais e básicos que um indivíduo deve ter para viver com dignidade. (PROFESSOR B)

Aqui, percebemos que a PROFESSORA “A” apresenta uma resposta bem limitada, chegando a ser controversa. E, apesar de evidenciar ideias relacionadas à “liberdade”, exercício da “cidadania”, “igualdade”, envolve sua definição a expressões como “rompimento com obrigação e pressão psicológica”, aceitação do “mínimo dos mínimos que se tem direito” e “livre arbítrio”, ficando evidente sua carência informativa a respeito do tema.

A partir de sua resposta, fica claro que se faz necessário um maior embasamento teórico por parte da professora, no sentido de melhor conceber o fenômeno direitos humanos. Esta dificuldade em trazer uma definição satisfatória para o termo, é reflexo da falta de uma formação inicial e continuada que privilegie o respectivo tema.

Já o PROFESSOR “B”, apesar de apresentar uma definição mais sucinta, entra no mérito da questão, quando apresenta os termos “direitos fundamentais básicos” e “viver com dignidade”.

Ao considerarmos as reflexões sobre as concepções, inclusive com seus recortes históricos e contextos diversos sobre o tema, fica evidente a necessidade de um maior teor informativo que deve, de alguma forma, ser embebido os professores de Sociologia da escola, para que se possa alcançar avanços significativos no trabalho que prime por uma educação em direitos humanos. Esta intenção está prevista no PNEHD (2009), que traz em seu texto: “Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que atuam nas redes de ensino” (BRASIL, 2009, p. 155).

Na sequência de nossa pesquisa, ao serem questionados se: **O livro didático adotado pelos professores de sociologia aborda conteúdos relacionados aos direitos humanos? Comente.**, os professores responderam, apenas citando os conteúdos relacionados ao tema:

Sim. As estruturas sociais e as desigualdades; Os movimentos sociais; Os direitos à cidadania no Brasil; As desigualdades sociais no Brasil; As relações entre indivíduo e sociedade. (PROFESSORA A)

Sim. Democracia e representação política; Direitos para todos; direitos e cidadania; cidadania hoje; direitos e cidadania no Brasil. Movimentos sociais contemporâneos. (PROFESSOR B)

Nesta questão, os professores acabaram se limitando aos títulos constantes no livro didático que fazem menção ao termo direitos. Talvez não tivéssemos nesta questão melhor enfatizar os objetivos a que ela se propunha questionar, mesmo assim, consultando o livro didático de Sociologia adotado pela escola, e fazendo um exame mais detalhado de suas laudas, percebemos que, satisfatoriamente, contempla os conteúdos, dando margem a várias discussões que os professores podem proporcionar em suas salas de aulas.

Logo na primeira menção que o livro faz ao termo direitos humanos, apesar de somente aparecer literalmente expresso no capítulo “14 - Direitos e cidadania”, na “unidade 5 - Direitos, cidadania e movimentos sociais”, apresenta um texto de pouco mais de duas páginas em que o autor discorre sobre a evolução histórica da conquista de direitos, da sua origem à atualidade. O referido texto explora este conteúdo de forma significativamente satisfatória, inclusive, fazendo menção a marcos históricos como as atrocidades da Segunda Guerra Mundial que “levaram dezenas de países a assinar a Declaração Universal dos Direitos Humanos”; discute questões relacionadas aos princípios de liberdade, igualdade, afirmando que “Todos nascem livres e iguais... mas nem tanto” e que possuem “direitos inalienáveis”; contempla também questões relacionadas às lutas sociais, no capítulo 14, referente aos movimentos sociais para conquista de direitos; e, no Capítulo “16 - Direitos e cidadania no Brasil”, desenvolve a temática, no contexto brasileiro, fazendo uma narrativa histórica das conquistas de direitos, passando pelas constituições brasileiras, alcançando a promulgação da Constituição de 1988 e cita: “os direitos humanos — civis, políticos e sociais — estão acima do Estado e legalmente definidos”. E, ainda cita no “capítulo 17 - Movimentos sociais no Brasil”, através de uma narrativa histórica, alguns movimentos corridos desde o Brasil Colônia até a atualidade que se configuraram como verdadeiras lutas pela afirmação de direitos. (TOMAZI, p. 135-169)

Indo muito além das respostas fornecidas a esta questão, pelo fato de que os sujeitos pesquisados se limitaram a citar os conteúdos que de alguma forma mencionavam o termo direitos humanos, concluímos que o livro didático não se resume a dar possibilidades de introdução da questão dos direitos humanos de forma transversal. Mas, podemos atestar, pela investigação, que os conteúdos são ricamente desenvolvidos, apesar de haver carências didático-pedagógicas nas atividades propostas para um trabalho mais concreto com os alunos e, assim, melhor direcionar o trabalho dos professores com a disciplina.

Dando sequência à análise do nosso questionário, quando indagamos: **O que você entende por educação em direitos humanos?** Assim responderam:

Educação em direitos humanos é tornar o indivíduo consciente de seu direito, através de conteúdos programados dentro da realidade de cada um. Trabalhando com ele de forma que todos tenham liberdade de falar o que pensam e dar suas opiniões envolvendo ele de maneira que tenha participação ativa nas aulas. (PROFESSORA A)

Entendemos que uma verdadeira educação já é uma educação em direitos humanos. Logo, podemos afirmar que também visualizamos que uma educação em direitos humanos é voltada para orientar e formar cidadãos conscientes dos seus direitos. (PROFESSOR B)

Os professores também se limitaram, respondendo uma breve definição um tanto quanto desprovida de cientificidade como no caso da PROFESSORA “A” e com um pouco mais de presteza por parte do PROFESSOR “B”, quando afirma que é “voltada para orientar e formar cidadãos conscientes dos seus direitos”.

Claro que está é uma pergunta que exige uma resposta bastante complexa, face aos desdobramentos que a temática pode suscitar. Entretanto, cabe aqui fazermos mais uma importante intervenção invocando o pensamento da professora doutora em Sociologia Maria Victoria Benevides:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2000).

Como afirma a professora Benevides (2000), mais do que “tornar o indivíduo consciente de seu direito”, em atividades que permitam a liberdade de expressar suas opiniões, através de participação ativa nas aulas (PROFESSORA A), ou mesmo conceber a educação com um fim em si mesma e “voltada para orientar e formar cidadãos conscientes dos seus direitos” (PROFESSOR B), ela, a educação em direitos humanos, deve ser compreendida como uma prática voltada a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, pelo estímulo de valores como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Pois, além de reivindicações por outros direitos, os alunos

devem ser preparados para respeitá-los, criando condições, através de práticas de ensino que estimulem, no conjunto, o surgimento de uma cultura de direitos humanos.

Acreditamos ainda, ser fundamental a busca por um conceito cada vez mais aprofundado de educação em direitos humanos, visto que as estratégias de ensino e as práticas diárias em sala de aula, bem como o trato com estes educandos, de forma generalizada, precisam ser direcionadas a formação de jovens, egressos do ensino médio, cada vez mais comprometidos com os direitos humanos. E, quanto mais conhecimentos sobre a teoria já desenvolvida na área e sobre os documentos normativos já estabelecidos para este fim, mais perto de um ideal estaremos. Isto significa dizer que o conhecimento, por parte dos professores, de como privilegiar a educação em direitos humanos tende a expandir as contribuições da escola, para um ensino de qualidade e uma boa formação educativa para vida.

Outro questionamento foi sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula, ou seja: **Desenvolve atividades em sala de aula que privilegiam o conhecimento e promoção dos direitos humanos? Comente.** As respostas foram:

Sim. Quando o tempo dá, porque a disciplina só tem uma aula por semana em cada turma e são muitas turmas. As aulas são bastante explicativas, com debates e a participação dos alunos é muito boa. Sempre são comentados fatos que acontecem no dia-a-dia e que passam na televisão. As aulas são expositivas e o uso do livro didático também ajuda muito. (PROFESSORA A)

Sim. As aulas são participativas e os conteúdos são apresentados através de aulas expositivas e dialogadas, com a leitura de textos do livro didático, como também debates com os alunos sobre temas como a violência urbana e a discriminação racial e de gênero. Apesar de o tempo ser bastante curto é proveitoso. (PROFESSOR B)

Em ambos os depoimentos, percebemos que o curto tempo de duração das aulas é um problema inerente à disposição da disciplina no currículo escolar e, neste sentido, é fato que as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (2014) determinam que seja oferecido para cada uma das 3 séries do ensino médio, apenas um módulo/aula semanal para disciplina de Sociologia, impossibilitando que os professores desempenhem um trabalho mais significativo com a disciplina.

Sem desconsiderar problemas outros, que também poderiam ser melhor discutidos em tempo, podemos destacar que há uma significativa limitação nas estratégias de ensino e

atividades desenvolvidas pelos professores, resumindo-se à mera exposição dos conteúdos, o que não deixa de ser válido em parte.

Quando os professores afirmam que promovem debates sobre temas atuais da realidade social, o que é de significativa valia, como foi melhor explicitado pelo professor “B”, ao mencionar temas como a “violência urbana e a discriminação racial e de gênero”, reconhecemos uma iniciativa pedagógica bastante significativa, por permitir que a sala de aula seja um ambiente propício a questões atuais que estão sendo repetidamente noticiadas pela mídia, e carecem de ser mais bem exploradas, fugindo do sensacionalismo, do senso comum e de achismos. Neste sentido, vale a pena ressaltar que a Sociologia

ainda não tem um campo consolidado de estudos e pesquisas sobre conteúdos, metodologias e materiais didáticos adequados aos jovens do ensino médio. Entretanto, achamos que um princípio do qual não podemos abrir mão nessa empreitada é o de que a Sociologia pode se constituir numa importante ferramenta de análise científica e de compreensão dos fenômenos sociais pelos alunos das escolas de ensino médio. (HANDFAS e TEIXEIRA, p. 141)

Em consonância com o pensamento do autor, pensamos também que o universo da sala de aula deve ser melhor explorado e expandido, criando possibilidades para inserção de atividades pedagógicas que reverenciem vivências em direitos humanos, aproximando cada vez mais as realidades sociais, ao qual a escola está inserida. O ensino em particular não deve se limitar à exposição de teorias e narrativas históricas de fatos e acontecimentos que nada tocam a realidade dos educandos, que nada proporcionam à formação de uma consciência crítica para tomada de atitudes voltadas a difusão e realização de direitos humanos.

Nas palavras de CANDAU (2003, p. 89), encontramos a seguinte contribuição sobre este nosso pensamento:

A Educação em Direitos Humanos deve penetrar nas diversas dimensões da ação educativa, não pode estar desvinculada das práticas sociais. Tem que se expressar em atitudes, saberes, comportamentos e compromissos, no exercício da cidadania e na vida cotidiana em seus diferentes âmbitos.

Desenvolver atividades que procurem invocar ao âmbito da sala de aula e fora dela, situações reais de vivência em direitos humanos, sendo devidamente orientadas pelo professor, evitariam a famigerada exposição teórica de conteúdos que certamente pouco constrói em termos educacionais.

Com relação à última questão proposta no nosso questionário: **Uma prática de ensino que privilegie a temática dos direitos humanos na sala de aula é capaz de evitar a formação de delinquentes? Comente.** Foram dadas as seguintes respostas:

Sim. Todo professor, independentemente de qualquer tema, se ele tiver os pés no chão da realidade e se doar como professor e amigo, sem querer passar na cara do aluno um diploma ou um anel de formatura, se ele usa educação com humildade e simplicidade e se for professor exemplar, com seu próprio exemplo de vida de cidadão, ele não só será capaz de evitar a formação de delinquentes, como tirá-lo de uma catástrofe maior. (PROFESSORA A)

Não. Por que as circunstâncias e as tendências individuais de cada pessoa são bastante complexas e, apenas uma prática de ensino que privilegie a temática dos direitos humanos na sala de aula não seria sozinha, capaz de evitar a formação de delinquentes, na nossa concepção. (PROFESSOR B)

Diante da divergência de opiniões, cabe desde já fazermos uma reflexão, e que seja suficientemente prudente. Porém, invocando antes uma outra indagação: “Podemos educar para os Direitos Humanos? Talvez alguns respondam, rapidamente que sim. Nós – a partir da experiência histórica – achamos que não é impossível, mas tampouco é fácil” (MOSCA e AGUIRRE, 1990, p. 19)

Responder a esta afirmativa prescinde uma indagação anterior e maior: a educação consegue atingir de forma universal os fins a que se propõe? Uma resposta mais lúcida e prudente também seria relativizar a interrogativa.

Portanto, resta-nos afirmar que os fins da educação em direitos humanos devem ser vistos sempre como como um ideal a ser perquirido, como uma utopia, um sonho impregnado de obstinação e perseverança, no intuito fornecer subsídios necessários à criação de uma cultura universal de direitos humanos. Deve a prática educativa promover a formação de sujeitos de direitos e favorecer o seu empoeiramento para construção de uma sociedade cada vez mais democrática e humana, como bem asseverou Candau (2007), ao se referir às dimensões da educação em direitos humanos, no contexto latino-americano.

Educar neste sentido, implica reconhecer, respeitar, proteger e defender a dignidade (apesar de compreendermos que este termo tem uma definição, um valor assaz subjetivo) de toda e qualquer pessoa humana, em qualquer que seja os espaços de convivência social, formal ou informal, pela observância ao princípio da igualdade. Implica articular saberes e ações que resultem num processo cultural, envolvendo a dimensão ética, ligada a valores e modos de ser e agir, a dimensão cognitiva, através de informações e formação em e para os direitos humanos e, a dimensão político-cultural, manifesta através de atitudes e

comportamentos solidários e condizentes com o respeito às conquistas históricas, aos valores democráticos, às liberdades individuais, à tolerância e a paz, como verdadeiros bens preciosos da humanidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrermos as laudas deste trabalho, fruto de nossa pesquisa bibliográfica e empírica, é possível concluir primeiramente que o conhecimento mais apurado sobre a educação em direitos humanos é um fundamento indispensável à prática de uma educação para um bom convívio social, visto que as relações sociais vêm se configurando de forma significativamente complexa e continuamente têm violado os direitos humanos.

Concluimos também que já são significativamente robustos os documentos normativos que regulam a implantação de uma educação em direitos humanos no país, entretanto, o desconhecimento por partes dos professores de Sociologia do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luiz Gonzaga Burity, especialmente pela falta de formação inicial, e continuada, é extremamente alarmante, impossibilitando-os de exercer um trabalho significativo, que promova a formação de educandos para o respeito aos direitos humanos.

Ao investigarmos a concepção que os professores de Sociologia do ensino médio da referida escola têm sobre uma educação pautada na temática dos direitos humanos, pudemos perceber também que o embasamento teórico que estes possuem é limitado, impossibilitando desenvolver a realização das dimensões, princípios e objetivos que a educação em direitos humanos se propõe.

Concluimos que através dos recursos didáticos que eles se utilizam, resumindo-se ao livro didático, a prática de ensino dos professores se mostra limitada e insuficiente, pela ausência de propostas de atividades práticas e uma maior gama de sugestões de atividades outras, que favoreçam a reflexão dos alunos sobre a temática, corroborando para o insucesso, nesta perspectiva, na formação final do ensino médio.

Concluimos por último que, nos moldes da Sociologia como disciplina curricular do ensino médio da referida escola, pelo papel que os professores vêm assumindo, no tocante a formação em direitos humanos, não tem sido suficientemente eficaz para cumprir com um dos objetivos propostos pelo ensino médio, que é a formação para vida. Consideramos isso porque a promoção de uma educação em direitos humanos não é desenvolvida de forma que os alunos sejam suficientemente conscientes da responsabilidade que possuem para uma digna convivência social, pela busca de direitos e evitando que os direitos conquistados sejam violados.

## REFERÊNCIAS

BASOMBRIO, Iglesias, Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en America Latina *apud*: CANDAU, Vera Maria. A configuração de uma educação em direitos humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Orgs). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2007. p. 397-412.

BENEVIDES, Maria Vitória. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** São Paulo: Editora Mandruvá, 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

BETO, Frei. Educação em Direitos Humanos. *In*: MOREIRA, Mariana de Castro. (org) **Da arte de compartilhar: uma metodologia de trabalho social com famílias**. Rio de Janeiro, Mauad, 2006. pp. 90-94.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

\_\_\_\_\_. **Liberalismo e democracia**. 6 ed., São Paulo: Brasiliense, 2005.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 24. ed., São Paulo: Malheiros, 2009.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios norteadores da educação em direitos na instituição universitária. João Pessoa, ano 7, n. 7, **Verba Juris**, jan-dez, 2008. pp. 135-176

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> > Acesso em 11 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. 10 ed. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 01 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 01 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias (Volume 3)**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Ministério da Educação/Ministério da Justiça/Secretaria Especial de Direitos Humanos/UNESCO. Brasília. 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10889&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid=>)>. Acesso em: 02 jun. 2014.

CANDAU, Vera Maria. A configuração de uma educação em direitos humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Orgs). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2007. pp. 397-411.

\_\_\_\_\_. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed., São Paulo: Saraiva, 2010.

GARCIA, Cláudia Moreira Hehr. **A inserção do conteúdo educação em direitos humanos no ensino superior brasileiro: uma análise dos efeitos da resolução CNE/CP N.º 1/2012**. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT11%20Informa+%BA+%FAo,%20educa+%BA+%FAo%20e%20tecnologias/A%20INSER+%e7+%e2O%20DO%20CONTE+%dcDO%20EDUCA+%e7+%e2O%20EM%20DIREITOS%20HUMANOS%d4%c7%f4%20Trabalho%20completo.pdf>>. Acesso em: 11 Mai. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

HANDEFAS, Anita e MAÇAIRA, Julia Polessa (org.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

\_\_\_\_\_. e TEIXEIRA, Rosana da Câmara. A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de sociologia nas escolas de nível médio. **Mediações**: revista de ciências sociais, Londrina, vol. 12, n. 1, jan-jun, 2007, pp. 131-142. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3392/2762>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *In*: Juventude e ensino médio: território de práticas, marcos legais e formação. **Caderno Cedes**, vol. 31, n. 84, mai-ago, 2011, pp. 253-273. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf> >. Acesso em: 25 mai. 2014.

MORAES, Alexandre de. **Direitos fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 1 ed., São Paulo: Atlas, 2011.

MOSCA, Juan José e AGUIRRE, Luiz Pérez **Direitos humanos**: pautas para uma educação libertadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

OLIVEIRA, Dijaci David de. As ciências sociais: desafios para a formação inicial e construção curricular para o ensino médio. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Orgs). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. pp. 219-238.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 08 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. *In*: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos Humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 166-176.

PARAÍBA, Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Secretaria de Estado da Educação. 2014. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-para-o-Funcionamento-das-Escolas-da-Rede-Estadual-de-Ensino-no-ano-2014.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2014.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos: desafios da ordem internacional. *In*: \_\_\_\_\_, Flávia. (Coord.). **Direitos Humanos**. Curitiba, Juruá, 2005.

RÊSES, Erlando da Silva e GUIMARAES, Elisabeth da Fonseca. Graduação em ciências sociais para educação em direitos Humanos. *In*: **Direitos Humanos na Educação Superior**:

subsídios para a educação em direitos humanos nas ciências sociais. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, p. 2010. pp. 193-218.

RODRIGUES, David. **Os direitos humanos e a educação inclusiva**. Público, Portugal, Opinião, 03 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/os-direitos-humanos-e-a-educacao-inclusiva-1618165>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Orgs). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2007. pp. 75-83.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 11 ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Orgs). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2007. pp. 487-503.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito**. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a\\_pdf/nazare\\_educ\\_em\\_para\\_conquista\\_direitos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a_pdf/nazare_educ_em_para_conquista_direitos.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Introdução. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Orgs). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é educar em e para Direitos Humanos?** Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a\\_pdf/nazare\\_oqe\\_educar\\_edh.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a_pdf/nazare_oqe_educar_edh.pdf)>. Acesso em: 26 mai. 2014.

**ANEXOS**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS**  
**PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

**I. DADOS PESSOAIS**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

a)  masculino

b)  feminino

3. Idade:

a)  menos de 25 anos

e)  entre 41 e 45 anos

b)  entre 25 e 30 anos

f)  entre 46 e 50 anos

c)  entre 31 e 35 anos

g)  mais de 50 anos

d)  entre 36 e 40 anos

4. Além de ser professor(a), exerce outra(s) profissão(ões) formalmente?

a)  Não

b)  Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

5. Nível de escolaridade:

a)  ensino médio completo

c)  superior completo

b)  superior incompleto

d)  pós-graduação

6. Caso possua curso superior completo, ou ainda esteja cursando, qual(is) o(s) curso(s)?

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

7. Pós-graduação:

a)  não possui

c)  mestrado

b)  especialização

d)  doutorado

8. Caso possua curso de pós-graduação, ou ainda esteja cursando, qual(is) o(s) curso(s)?

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

**II. DADOS DA ESCOLA**

9. Nome da Escola: \_\_\_\_\_

10. Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

**11. Instituição escolar ligada à rede:**

- a)  Federal  
 b)  Estadual  
 c)  Municipal  
 d)  Particular

**III. DADOS ESPECÍFICOS****12. Há quanto tempo leciona no ensino médio?**

- a)  entre 1 e 5 anos  
 b)  entre 6 e 10 anos  
 c)  entre 11 e 15 anos  
 d)  entre 16 e 20 anos  
 e)  entre 21 e 25 anos  
 f)  mais de 25 anos

**13. Há quanto tempo leciona a disciplina Sociologia no ensino médio?**

- a)  primeiro ano  
 b)  entre 1 e 2 anos  
 c)  entre 3 e 5 anos  
 d)  mais 5 anos

**14. No ano letivo de 2014, qual(is) disciplina(s) leciona no ensino médio:**

- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_

**15. Nos últimos 5 anos, você participou de algum curso de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) cuja temática foram os direitos humanos?**

- a)  Não  
 b)  Sim. Qual? \_\_\_\_\_

**16. O que você entende por direitos humanos?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**17. O livro didático adotado pelos professores de sociologia aborda conteúdos relacionados aos direitos humanos?**

- a)  Não  
 b)  Sim. Cite: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

