



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

MAX FERNANDO SILVA DE LIMA

**EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS E SENSO COMUM NOS
PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO DE CASO NO LICEU PARAIBANO,
JOÃO PESSOA - PB.**

**JOÃO PESSOA – PB
2017**

MAX FERNANDO SILVA DE LIMA

**EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS E SENSO COMUM NOS
PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO DE CASO NO LICEU PARAIBANO,
JOÃO PESSOA – PB.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Área de Concentração em Políticas Públicas em Direitos Humanos. Sob a orientação da Professora Dra. Rosa Maria Godoy Silveira.

**JOÃO PESSOA-PB
2017**

L732e Lima, Max Fernando Silva de.

Educação em/para os direitos humanos e senso comum nos processos educativos: um estudo de caso no Liceu Paraibano, João Pessoa - Pb. / Max Fernando Silva de Lima. - João Pessoa, 2017.
150 f. : il.

Orientação: Rosa Maria Godoy Silveira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Direitos humanos. 2. Prática pedagógica - Escolas públicas. 3. Educação - Direitos humanos. I. Silveira, Rosa Maria Godoy. II. Título.

UFPB/BC

MAX FERNANDO SILVA DE LIMA

EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS E SENSO COMUM NOS
PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO DE CASO NO LICEU PARAIBANO,
JOÃO PESSOA – PB.

Dissertação de Mestrado avaliada em 05/12/2017 com conceito _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas –
Universidade Federal da Paraíba
Orientadora

Prof.ª. Dra. Uygucziara Xeloso Castelo Branco
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação – Universidade
Federal da Paraíba
Examinadora Externa

Prof.ª. Dra. Lucía de Fátima Guerra Ferreira
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas –
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Interna

Prof.ª. Dra. Regina Maria Rodrigues Behar
Departamento de História – Universidade Federal da Paraíba
Suplente Externa

Prof.ª. Dra. Maria de Nazaré Zenaide Tavares
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas –
Universidade Federal da Paraíba
Suplente Interna

João Pessoa-PB, 05 de dezembro de 2017.



“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas [...]” (Rubem Alves)

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À Deus, por seu amor incondicional! À Jesus Cristo, por sua Graça transbordante! Ao Espírito Santo, por suas doces consolações nos momentos difíceis!

Aos meus pais, Humberto de Lima e Izanete de Lima pelas orações e incentivo!

À todos os familiares, os de perto e os de longe! Obrigado pela torcida!

À minha esposa, Marilene Gomes, por ter sido um exemplo constante de força, dedicação e determinação! És a doutoranda do meu coração! Beijo!

Aos meus filhinhos, meus amores, Ravi e John! Papai faria tudo de novo por vocês! Seus sorrisos me revigoraram todos os dias! Quando vocês crescerem papai e mamãe contará como foi o ano de 2017!

À Prof.^a Dr.^a Rosa Godoy, essa pessoa excepcional que me acompanhou e deu o suporte necessário na árdua missão da escrita dissertativa. A Senhora é admirável por tamanha sabedoria e vigor! E ainda mais, por compartilhar tudo isso entusiasticamente aos que lhe rodeiam! Obrigado por não ter desistido do orientando que quase desistiu! Minha dívida vai além das “vírgulas” ausentes nos escritos iniciais! Temos histórias pra contar! Obrigado! Abraço!

Às competentíssimas professoras que compuseram tanto a minha banca de qualificação quanto a banca de defesa! As contribuições e arguições das Senhoras foram preciosíssimas para o processo de polimento do texto! Obrigado à Prof.^a Dr.^a Lúcia Guerra, à Prof.^a Dr.^a Regina Behar e à Prof.^a Dr.^a Uyguciara Veloso!

Aos docentes (preciosos colaboradores) e à direção do Liceu Paraibano, na pessoa da Sr.^a Jossana Pinto, por me receberem tão cordialmente e contribuírem com essa pesquisa! Vocês são exemplos de profissionais que fazem o que amam e que, literalmente, “vencem um gigante a cada dia”. Todo meu respeito e admiração aos professores e professoras!

À Dr.^a Selda Gomes, que desde os tempos da minha graduação me auxilia em como lidar, na teoria e na prática, com a Metodologia Científica! Obrigado! Em breve devolverei os livros que tomei por empréstimo, viu? (Minayo e a Coleção de Freire) Rsr

À Mestra Fabiola Maranhão, por ter me apresentado ao PPGDH/NCDH em 2014 e pelo incentivo que recebi de sua parte, como tutora, na época da especialização! Obrigado!

Aos amigos e irmãos da Igreja Batista da Cristandade, pela fraternidade e pelas orações!

Aos colegas do CEFOR/RH/PB pelo apoio e pelos momentos de descontração regados ao velho e bom cafezinho! Obrigado!

Aos queridos colegas de turma! Aprendi bastante com vocês! Agradeço à todos/as que enviaram mensagens de ânimo durante a solitária fase da escrita! Que maravilha! Conseguimos! Ainda estou devendo um “voz e violão” para vocês, mas pagarei, em breve!

Ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, obrigado pela acolhida!

Aos que eu possa ter esquecido, obrigado também!!!

Encerro com um poeminha do Robert Frost ... um de meus preferidos! “Os bosques são belos, sombrios, fundos. Mas há muitas milhas a andar e muitas promessas a guardar antes de se poder dormir. Sim! Antes de se poder dormir”.

RESUMO

Este estudo toma por pressuposto que a Educação em/para os Direitos Humanos constitui-se como importante ferramenta para subsidiar a prática pedagógica docente em escolas públicas de nível médio, e que é na cotidianidade escolar que se dão os contundentes encontros/desencontros de ideias e posicionamentos sobre “esses tais direitos humanos”. Identificamos que, às vezes, os temas concernentes aos Direitos Humanos emergem no âmbito escolar a partir de linhas de raciocínio e de critérios científico-argumentativos bem fundamentados; noutras vezes, surgem apenas com perspectivas equivocadas no senso comum que podem ser, em alguns casos, resquícios vivos de um passado recente de ditadura civil-militar no Brasil. Acreditamos que esse senso comum se caracteriza como alicerce de resistência aos Direitos Humanos no percurso da história, mas também acreditamos que o senso comum pode servir ao aprendizado na medida em que ele é identificado, compreendido e posteriormente superado. O universo dessa pesquisa foi representado pelo Liceu Paraibano, localizado no município de João Pessoa - PB. O corpus da amostra constituiu-se com 06 colaboradores desta instituição, sendo 05 docentes (com abrangência multidisciplinar), 01 intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Destacamos como objetivo principal desta pesquisa a busca por compreendermos a cotidianidade escolar, sob a ótica dos docentes, como lugar de reprodução sistêmica de embates e aprendizados sobre EDH. Optamos por uma abordagem do método qualitativo com aporte em Minayo (2008), com ênfase na categoria da “Análise de Conteúdo” em Bardin (1979), cuja aplicação foi viabilizada a partir da pesquisa de campo, que teve como instrumentos de coleta de dados entrevistas, questionários semi estruturados e observações do cotidiano dentro e fora de sala de aula. No primeiro momento da pesquisa, discorremos sobre os conceitos e historicidade dos Direitos Humanos, considerando sempre também as perspectivas de teorias críticas apresentadas em Comparato (2005); Herrera Flores (2009) e Tosi (2005) e ressaltamos que a oferta e promoção de uma educação digna vão além do enfoque jurídico-constitucional conforme Bobbio (1992). Em seguida, justificamos os “porquês” da importância da EDH no cotidiano escolar em Silveira (2014); McCowan (2005), dentre outros e os pontos e contrapontos entre ciência e senso comum em Alves (1981); Saviani (1996); Morin (2005). Por fim, os dados foram transcritos e analisados, à luz das teorias supracitadas. Temas que são indissociáveis dos DH foram abordados como, por exemplo, as percepções de “senso comum” sobre os DH, a influência da(s) mídia(s) e tecnologias na escola, *bullying*, valorização, reconhecimento e a condição de vulnerabilidade do professor no ambiente de trabalho, etc. Constatamos que há iniciativas de EDH na Escola Liceu Paraibano. Porém, o engajamento, sob o prisma inter e multidisciplinar, necessita ser mais enfatizado por que a EDH é justamente isso, um desafio para o hoje.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, Cotidiano escolar, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study assumes that Education for Rights constitutes an important tool to subsidize teaching pedagogical practice in middle-level public schools, and that it is in the school routine that the strong meetings / disagreements of ideas and positions are given on "such human rights". We have identified that, at times, the themes concerning humans emerge in the school context from well-reasoned lines of reasoning and scientific-argumentative criteria; at other times, only arise with common-sense perspectives that may be, in some cases, living remnants of a recent civil-military dictatorship in Brazil. We believe that this common sense is characterized as a foundation of resistance to human rights in the course of history, but we also believe that common sense can serve as learning as it is identified, understood and subsequently overcome. The universe of this research was represented by Escola Liceu Paraibano, located in the municipality of João Pessoa - PB. The corpus of the sample consisted of 06 collaborators of this institution, being 05 teachers (with multidisciplinary scope), 01 interpreter of the Brazilian Language of Signs (LIBRAS). We emphasize as main objective of this research the search for understanding the school everyday, from the point of view of the teachers, as a place of systemic reproduction of struggles and learning about HRE. We opted for a qualitative approach with input in Minayo (2008), with emphasis on the category of "Content Analysis" in Bardin (1979), whose application was made possible by field research, which had as data collection instruments interviews, applications of semistructured questionnaires and observations of daily life inside and outside the classroom. In the first moment of the research, we discuss the concepts and historicity of Human Rights, always considering the perspectives of critical theories presented in Comparato (2005); Herrera Flores (2009) and Tosi (2005) and emphasize that the offer and promotion of a decent education go beyond the legal-constitutional approach according to Bobbio (1992). Next, we justify the "why" of the importance of HRE in the daily school life in Silveira (2014); McCowan (2005), among others and the points and counterpoints between science and common sense in Alves (1981); Saviani (1996); Morin (2005). Finally, the data were transcribed and analyzed in the light of the aforementioned theories. Issues that are inseparable from HD have been addressed, for example, perceptions of "common sense" about HD, media influence (s) and technologies in school, bullying, valorization, recognition and vulnerability teacher in the work environment, etc. We found that there are EDH initiatives in the Liceu Paraibano School. But engagement, from the inter- and multi-disciplinary point of view, needs to be more emphasized because EDH is just that, a challenge for today.

Keywords: Human Rights, Human Rights Education, School Daily, Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Fachada do Liceu Paraibano.....	19
Figura 02: Vista aérea da Escola Liceu Paraibano (demarcada pelo retângulo amarelo inserido por nós). Imagem feita em 9/07/2016 com altitude de 1.05 Km.....	21
Figura 03: Movimentos Dialógicos na Formação Inicial/Continuada em/para os Direitos Humanos.....	59
Figura 04: O Bode Gaiato.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Categorias centrais de análises das entrevistas	24
Quadro 02: Alguns marcos nacionais para a Educação em Direitos Humanos.....	58
Quadro 03: Exemplos de interdisciplinaridade, didática e prática pedagógica para a EDH (I).....	73
Quadro 04: Exemplos de interdisciplinaridade, didática e prática pedagógica para a EDH (II).....	77
Quadro 05: Perfil dos colaboradores (as).....	87
Quadro 06: Dos/as colaboradores/as e a participação em capacitações sobre Direitos Humanos e práticas pedagógicas no Liceu.....	107

LISTA DE SIGLAS

CPB: Código Penal Brasileiro

CF: Constituição Federal de 1988

DUDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

DH: Direitos Humanos

EAD: Educação à Distância

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

EDH: Educação em Direitos Humanos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FMI: Fundo Monetário Internacional

IPHAEP: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

LOAS: Lei Orgânica da Assistência Social

NCDH: Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos

ONG: Organização não governamental

ONU: Organização das Nações Unidas

PL: Projeto de Lei

PNE: Plano Nacional de Educação

PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPGDH: Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos

PPP: Projeto Político-Pedagógico

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO II.....	27
DIREITOS HUMANOS EM CONSTRUÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E MOVIMENTO	27
2.1 CONCEITO E HISTORICIDADE DOS DIREITOS HUMANOS	27
2.2 GERAÇÕES DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS.....	41
CAPÍTULO III	56
EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: COTIDIANO E SENSO COMUM.....	56
3.1 EDH: JUSTIFICANDO SEUS “PORQUÊS”	56
3.2 O COTIDIANO: A REPRODUÇÃO DA VIDA.....	65
3.3 COTIDIANO COMO ESPAÇO DO SENSO COMUM E PARA ALÉM DELE	66
3.4 COTIDIANO ESCOLAR EM FOCO	79
CAPÍTULO IV.....	82
OS DH E A EDH NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE SENSO COMUM, CRITICIDADE E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES.....	82
4.1 DO UNIVERSO DA PESQUISA À ATERRISSAGEM	82
4.2 COLABORADORES/AS NA/DA PESQUISA	83
4.3.1 O Entendimento sobre Direitos Humanos.....	88
4.3.2 Violação de Direitos na Escola	97
4.3.3 Preparação para os Direitos Humanos	106
4.3.4 Resistências e dificuldades à Educação em/para os Direitos Humanos.....	114
4.3.5 A Escola Ideal	126
4.3.6 O papel do professor	129
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	138

APÊNDICE 146

ANEXO.....147

1. INTRODUÇÃO

A inserção da temática dos Direitos Humanos bem como a iniciação científica nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão na Educação em Direitos Humanos (EDH) vem assumindo, embora tardia e paulatinamente, certa relevância, especialmente a partir do final da década de 1980 (período de transição democrática) e ganhado mais força e adesão por parte das instituições de ensino superior e de movimentos sociais ao término da década de 1990.

Torna-se imperativo também frisarmos que a EDH tem assumido um importante papel nos espaços da educação não formal e da educação popular no contexto brasileiro e latino-americano como um todo. Porém, é no contexto da Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, que a EDH ainda é vivenciada de forma tímida tanto no cotidiano escolar como um todo como também na prática pedagógica docente.

Para além da ainda incipiente práxis da EDH na Educação Básica, pode-se verificar que ainda existem “resquícios vivos” da ditadura militar no Brasil, que retroalimentam conceitos estereotipados sobre os Direitos Humanos e reverberam na mídia (em seus múltiplos formatos), na prática pedagógica docente e também no cotidiano e currículo escolar.

Julgamos mister, nessas linhas introdutórias, lembrar que os equívocos no tocante ao significado do termo “Direitos Humanos” não residem apenas no âmbito do Senso Comum a partir da visão do ‘cidadão comum’ em seu cotidiano. O desentendimento ‘babélico’¹ também se apresenta rotineiro nos âmbitos jurídicos, científicos e institucionais. Nesta linha de raciocínio, Minayo (2008, p. 18-19) reforça que “[...] o conservadorismo por convicção ou por comodismo estão presentes nas instituições mais tradicionais que se regem por padrões muito rígidos [...] da produção do saber, geralmente construídos em práticas unidisciplinares”.

No intento de compreender estes fenômenos, esta pesquisa propõe apresentar reflexões e possíveis respostas para as seguintes inquietações: Quais as relações entre EDH e Senso Comum? Como a EDH é uma perspectiva de conhecimento que se propõe a ultrapassar o Senso Comum, mas não pode ignorá-lo? Quais os pontos aproximativos e os pontos irreduzíveis entre Conhecimento e Senso Comum?

A presente pesquisa tem como objetivo geral: compreender a relação entre EDH e Senso Comum nos processos educativos. E como objetivos específicos: identificar as

¹ Referente à Babel bíblica e a confusão/tumulto/desentendimento na comunicação entre o povo que habitava em um vale na terra de Sinar (Gênesis 11.1-9).

conexões entre EDH, cotidiano² escolar e Senso Comum; identificar as conexões entre EDH, Cotidiano Escolar e Senso Comum, a partir da observação de campo, documental e do discurso de professores e professoras de uma escola pública, de João Pessoa-PB; indicar perspectivas e desafios para as práticas pedagógicas em EDH.

Justificamos a relevância dessa pesquisa por atribuímos ao cotidiano escolar a importância de ser um espaço privilegiado na esfera social enquanto convivência de culturas, de diversidades socioculturais de diversas naturezas, de concepções ideológicas; e também pelo anseio de que a prática pedagógica em/para os Direitos Humanos consiga dialogar com os denominados “conhecimentos comuns”. Reforçamos nossa justificativa em concordância com Magendzo (2007, p.681): “A realidade deve ser a principal referência de qualquer sistema de EDH. As situações da vida real [...] devem constituir o ponto de referência para as discussões dos direitos humanos”.

A atualidade do tema, “cotidiano escolar, senso comum e prática pedagógica” também ganha destaque em nossa justificativa. É no cotidiano escolar que percebemos que todos os temas em pauta que versem sobre educação, sejam em projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional ou em projetos de lei de estados e municípios, são pontos de discussão entre docentes e discentes, entre os próprios discentes, nas salas de aulas e nos corredores da escola em algum momento dessa cotidianidade. Temas como a “Base Nacional Comum Curricular”, “Escola sem Partido” e as “ocupações/invasões” são apenas um pequeno rol exemplificativo do que já tem sido discutido neste organismo vivo denominado Escola.

A justificativa dessa atualidade temática sobre educação no Brasil torna-se ainda mais clarividente quando nos deparamos com o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido para o decênio (2014-2024), e percebemos que ainda há muito para ser feito até que sejam atingidas as vinte metas propostas. Em entrevista concedida à TV Senado, o Senador Cristovam Buarque (2017) afirma que o PNE cita as suas referidas metas para os próximos vinte anos, mas não diz o “como fazer” para alcançar tais resultados.

Sobre os possíveis resultados para esta pesquisa, almejamos imergir na cotidianidade da Escola mais antiga e tradicional da cidade de João Pessoa – Paraíba, no intuito de apreender elementos que figuram como práticas pedagógicas de inclusão ou exclusão de uma educação voltada para os Direitos Humanos, além de uma expectativa de incentivar, com a socialização deste trabalho na referida escola, e outras possíveis, o (re)pensar dos gestores e docentes sobre as práticas de EDH.

² Cotidiano Escolar: âmbito humano em que ocorre a reprodução e a transformação/re-produção de um dado sistema social.

Nossa aproximação com a área dos Direitos Humanos e a consequente aproximação com a EDH remonta ao ano de 2010, quando ainda vivenciávamos a jornada acadêmica de graduação em Ciências Jurídicas e Sociais na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Sousa.

Inseridos nesse contexto, ingressamos no “Programa de Direitos Humanos”, (PRODIH), da supracitada instituição de ensino. A partir daí, emergiu-nos o que Freire (2014, p. 12) apresenta como a “curiosidade intelectual aliada à cultura do questionamento”. “Curiosidade intelectual” pelo fato de estarmos em contato com um excelente acervo bibliográfico (*Campus* Sousa – PB) sobre Direitos Humanos e “Cultura do Questionamento” porque, até então, havia muito a ser desconstruído e superado em nós mesmos sobre o que seria e o que não seria “o tal dos Direitos Humanos”.

Na condição de extensionistas, participamos dos seguintes projetos: “Assistência Jurídica e Social às Mulheres Vítimas de Violência na cidade de Sousa”; “Assistência Jurídica aos apenados da penitenciária de Cajazeiras – PB e “Projeto Meu Amigo Velho” que consistia em prestar assistência social aos idosos do abrigo “Jesus, Maria e José”, localizado na cidade de Sousa-PB. Ao término da graduação, defendemos nosso Trabalho de Conclusão de Curso tratando sobre o direito humano à moradia digna.

Com muita satisfação conseguimos integrar, durante os cinco anos de graduação, o ensino, a pesquisa e a extensão na proposta dos Direitos Humanos nas mais variadas subáreas (direitos das mulheres, direitos dos apenados e direito dos idosos).

Conscientes da necessidade de prosseguirmos rumo à construção do saber e de que a formação permanente e continuada é percurso obrigatório para entendermos a constante evolução dos Direitos Humanos, rememoramos a afirmação de Tavares (2007, p.487) de que “a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em Direitos Humanos é contínuo. Sua finalidade maior é a constituição de uma cultura de DH e, nesta perspectiva, está sempre em renovação”.

Após formado em Ciências Jurídicas e Sociais, informado sobre a amplitude dos Direitos Humanos e da EDH e não conformado com as generalizações direcionadas aos Direitos Humanos, através das mídias (rádio, televisão, redes sociais) e nos ambientes escolares e acadêmicos, ingressei na Especialização em “Educação em Direitos Humanos” no ano de 2014, oferecida pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) através do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH).

Nossa atividade de final de curso (plano de ação) constituiu-se em entrevistar e promover rodas de conversa com docentes da rede municipal e estadual de ensino do

município de Marizópolis, localizada no sertão paraibano, sobre práticas pedagógicas em/para os Direitos Humanos. Em um destes encontros, fomos surpreendidos pela frase proferida por um professor de Filosofia: “O conteúdo proposto para esse bimestre pelo livro didático foi Direitos Humanos, mas eu não dei o assunto”. De imediato, questionamos o porquê! O professor completou: “porque eu não acredito nos Direitos Humanos!”. A partir desta resposta fomos impulsionados a ampliar nossa pesquisa e submeter o projeto ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da UFPB na tentativa de observarmos o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas docentes e as concepções existentes sobre Direitos Humanos nesses contextos.

Considerando que todo tipo de investigação supõe e exige uma pesquisa bibliográfica, asseveramos que parte desta pesquisa classifica-se como tal. Para tanto, utilizamos variadas fontes, tanto primárias quanto secundárias e fizemos um extenso exercício de leituras, levantamento e fichamento de citações importantes. Delimitamos os assuntos a serem abordados e o tema. Além de um interesse pessoal do pesquisador pelo tema, consideramos também aspectos favoráveis como a ‘novidade temática’ (relações possíveis entre EDH, Cotidiano, Senso Comum e Práticas Pedagógicas) e a oportunidade (por encontramos um campo de pesquisa aberto e receptivo).

Buscando articular e compatibilizar teoria, método e objetivos propostos nesta pesquisa, optamos por norteá-la por uma abordagem qualitativa, uma vez que esta possibilita espaço para a evocação de significados e intencionalidades atribuídos pelos sujeitos a suas ações.

A respeito deste método de abordagem qualitativa Minayo (2008) diz que o mesmo nos permite adentrar no campo das observações, representações, crenças, opiniões, dos símbolos e das subjetividades. O método também propicia a construção de novas abordagens, conceitos e categorias durante o ‘trajeto’ de pesquisa. Minayo (2008, p.57) também diz que o método qualitativo “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem [...] sentem e pensam”.

Entendemos que tanto a quantificação bem como a “tabulação”, na perspectiva da estatística, não é obrigatoriedade em nosso estudo. Contudo, também entendemos que, em determinadas propostas, o método quantitativo poderá subsidiar e somar-se ao método qualitativo e vice-versa. Sendo assim, é na pesquisa qualitativa que o “subjetivo” ganha evidência assim como os aspectos da realidade social que circundam o pesquisador. Desse

modo, a pesquisa que deu suporte a esta Dissertação se configura como um estudo de campo com um desenho exploratório de natureza qualitativa.

Trata-se também de um estudo de campo que, segundo Cruz (2008, p.28), “consiste na observação atenta de um objeto ou fenômeno de interesse do pesquisador”. Barros (2007) afirma que “o investigador da pesquisa de campo assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos”. Assim, o recorte espacial-institucional desta pesquisa é a Escola Liceu³ Paraibano.

Observamos os ambientes de interação entre docentes e seus pares e os ambientes que constituem os *loci* primários das práticas pedagógicas - as salas de aula. A partir de entrevistas e captações/gravações de áudio, realizadas por um período de aproximadamente dois meses, procuramos perceber com mais riqueza de detalhes como se configuram o cotidiano em sala de aula e os modelos de práticas docentes.

O Liceu Paraibano se localiza na cidade de João Pessoa⁴, capital da Paraíba. Seu prédio foi tombado⁵ em 26 de agosto de 1980 pelo IPHAEP (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba) como patrimônio histórico, um marco no quesito moderno arquitetônico da cidade. A historiadora Ana Leal, em determinada entrevista para uma emissora de TV local (Paraíba), referiu-se ao Liceu como sendo uma obra arquitetônica ‘futurista’. O relógio de sua torre atrai por sua imponência e orienta a todos que por ali passam. Da mesma forma, a iluminação refletida através de seus vitrais agrega ainda mais beleza ao monumento. Ainda hoje, o Liceu pode ser considerado uma obra atual, pois mantém seus terraços, anfiteatro, amplas escadarias e rampas de acessibilidade. Parte desse vislumbre arquitetônico/estético pode ser percebida na fachada da escola conforme a figura abaixo:

³“A palavra ‘liceu’, em sua etimologia, se refere ao local onde Aristóteles ministrava suas aulas, o *lykeion*, na Grécia. Durante o Império Romano, *lycaeu* ganhou o sentido de “escola onde os jovens podiam dominar alguns ofícios”.

⁴ João Pessoa/PB fica situada no litoral e Zona da Mata paraibana. Também apresenta a peculiaridade geográfica por localizar-se na porção mais oriental das Américas. A área territorial do município é de 211,475 Km² e sua população é estimada em 801.708 mil habitantes segundo dados do IBGE (2016).

⁵ “O tombamento é o instrumento de reconhecimento e proteção do patrimônio cultural mais conhecido, e pode ser feito pela administração federal, estadual e municipal [...] O objetivo do tombamento de um bem cultural é impedir sua destruição ou mutilação, mantendo-o preservado para as gerações futuras”. Fonte: IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).

Figura 01: Fachada do Liceu Paraibano



Fonte: liceuparaibano.blogspot.com.br

O Liceu Paraibano é a mais tradicional escola pública da Paraíba e completou em março último, deste ano de 2017, 181 anos de existência. Foi fundado no ano de 1836, durante o Brasil Império, mas a inauguração do prédio atual só foi possível no ano de 1937, pelo então Governador Argemiro de Figueiredo.

Ramos (2011) enfatiza que o acesso à educação elementar no período imperial era muito restrita. Apenas uma mínima cifra da população (3%), a saber, a elite, tinha acesso às escolas básicas enquanto a taxa de analfabetos nunca foi inferior a 80%. A esta situação crítica, acrescentavam-se os baixíssimos salários dos docentes, que implicavam no não preenchimento das vagas oferecidas e promoviam uma evasão constituindo, assim, um grande obstáculo para a gestão educacional imperial.

No ano de 1837, no intento de melhorar a qualidade de ensino/aprendizagem, pelo menos em âmbito local, (na capital do Império, Rio de Janeiro), Dom Pedro II criou uma escola que levou seu próprio nome, o Colégio Pedro II. Esta serviria também como modelo para os governos das províncias. Pelo menos, essa era a expectativa do Imperador, conforme Ramos (2011). Nesse mesmo período, o imperador também criou um centro de formação de educadores cuja exigência para recebimento de diploma consistia no cumprimento de sete anos de estudos.

A criação do Colégio Pedro II pode de fato ser considerado um marco para a educação daquela época, pois também possibilitou as primeiras aberturas de frestas de direitos para a inserção das mulheres na vida docente porque até então, nas palavras de Ramos (2011), “estas assumiam a condição de tutoras, mas nunca de professoras”.

Como reflexo desta boa repercussão, gerada pela fundação da supracitada escola modelo, algumas Províncias do Império que, na época, não detinham autonomia para criarem cursos na esfera de nível superior, passaram a instituir os denominados Liceus, que eram as escolas de nível médio. O ponto negativo, que emergiu nesse cenário, não foi mais a carência de professores. Esse problema foi relativamente atenuado. O ponto negativo foi a não gratuidade do material didático. Pouquíssimos indivíduos podiam custear a aquisição dos materiais e assim não perduravam por muito tempo nas escolas.

Ramos (2011) ainda destaca que, durante o Império, alguns Liceus foram instituídos em redes privadas, a partir de 1845 pelos jesuítas⁶, após o seu retorno ao Brasil, expulsos que haviam sido em 1759, por ordem do Marquês de Pombal. As instituições atraíram boa parte do público elitista da época e supriram, com certo grau de relevância, as lacunas deixadas pelo Estado.

Para mais que um marco arquitetônico, o Liceu também pode ser considerado o grande marco para a educação na Paraíba. Houve muitos embates pró e contra a construção do prédio, mais precisamente na década de 1930. Havia os que diziam que a obra seria deveras onerosa e suntuosa para o contexto tendo em vista que toda a área que hoje é denominada de “parte alta” do centro a cidade, era de mata fechada. O outro grupo, favorável à construção, era composto pelos ditos cidadãos de posse da época, a saber, latifundiários e donos de engenhos. Estes argumentavam que sempre tinham que enviar seus filhos para estudar nas cidades de Olinda, Recife, Salvador e até mesmo Rio de Janeiro e São Paulo.

Desde então, a escola é palco de reuniões e movimentos estudantis na reivindicação, a priori, pelo restabelecimento de um estado democrático de direito e, a posteriori, pelas lutas em prol dos direitos sociais. Suas escadarias ainda hoje figuram como um dos pontos centrais de encontros e articulações dos movimentos estudantis congregando inclusive estudantes de outras instituições, públicas e privadas, de ensino.

Faz-se *jus* destacar que a década de 1960 delineou significativas páginas na história do Liceu Paraibano como também de tantas outras instituições de ensino no Brasil. Sob esse aspecto geral, no âmbito Brasil, Scocuglia (2002) registra que:

A escola brasileira vivenciou em seu cotidiano, como nunca, toda a “eletricidade” política dos anos sessenta. Protestos, passeatas, métodos ativos, professores progressistas, organização estudantil, repressão, A-I 5 [...] tortura, desaparecimentos, métodos tecnicistas, autoritarismo exacerbado,

⁶ Jesuítas: Ordem religiosa enviada pela realeza de Portugal ao Brasil e que deteve a hegemonia na esfera educacional entre o período de 1549 a 1759. Os nativos, índios, foram submetidos a educação/doutrinação jesuítica cujo objetivo era a conversão ao cristianismo e à adaptação aos valores e costumes da Europa.

delações e tanto mais. Educação e política nunca andaram tão juntas, inseparáveis.

Em âmbito precisamente local, Scocuglia sintetiza que a década de sessenta no Liceu Paraibano foi marcada pelos que resistiram às investidas de vigilância e punição do Estado Militar e por aqueles que aderiram ao regime dominante. Além deste contexto de turbulências políticas, também foi nessa década que se conflagrou o início de declínio da, até então, considerada escola com padrão de qualidade do Estado da Paraíba. Pelo menos três fatores corroboraram com esse declínio na visão de Scocuglia, a saber: I. uma desproporcional oferta de vagas; II. a abrupta queda do salário dos professores, que era até então situada em paridade com os salários dos membros graduados do Poder Judiciário; III. a queda na qualidade do corpo docente somado também ao surgimento de uma concorrência de escolas de ensino secundário de iniciativas privadas que recebiam incentivos do Governo.

O Liceu Paraibano está localizado no centro da cidade de João Pessoa, na Avenida Presidente Getúlio Vargas. Sobre a sua localização no espaço geográfico, veja-se a figura a seguir:

Figura 02: Vista aérea da Escola Liceu Paraibano (demarcada pelo retângulo amarelo inserido por nós). Imagem feita em 9/07/2016 com altitude de 1.05 Km.



Fonte: Lima (2017) **Base:** Google Earth – Data: 24 jan.2017.

O Liceu Paraibano funciona nos turnos matutino e vespertino e possui turmas exclusivamente do Ensino Médio. Os (as) estudantes são oriundos (as) de vários bairros

circunvizinhos do centro da cidade e compõem grupos sociais que vão desde a “média classe média”⁷ a uma classe “extremamente pobre”.

No percurso metodológico empreendido na pesquisa, contamos com a colaboração de cinco (05) docentes do Ensino Médio do Liceu Paraibano. Adotamos, como critério de escolha dos mesmos, a perspectiva da multidisciplinaridade.

Por comungarmos da assertiva de que a Educação em/para os Direitos Humanos não está, ou pelo menos, não deverá restringir-se apenas a grandes áreas do conhecimento há muito institucionalizadas, mas atentar para problemáticas específicas e peculiares socialmente relevantes, também procuramos a colaboração de um(a) intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). De um lado, mais imediato, por compreendermos a presença desse profissional em sala de aula como mais uma expressão de pioneirismo da instituição; e, em uma ótica de maior alcance, por considerarmos essa presença como uma manifestação pró-garantia de direitos (acessibilidade à educação) a um segmento social usualmente excluído.

A coleta de dados decorreu em três momentos distintos. A saber: observação de aulas, aplicação de questionários contendo perguntas sobre o perfil socioeconômico e de formação do docente, e por fim, as entrevistas semiestruturadas com perguntas sobre EDH, cotidiano escolar, avanços, desafios e dificuldades do (a) docente e gestor da referida escola etc.

Para cada tipo de estudo, há uma real necessidade de que técnicas e instrumentos sejam subsídios indispensáveis nesse processo. Assim, utilizamos do instrumento do tipo ‘questionário’. Este foi estruturado com perguntas do tipo ‘abertas’ cujas iniciais podem ser “Qual é a sua opinião sobre ...?”, “Qual a sua concepção sobre ...?”, “O que acha a respeito de ...?”. Também foram inseridas no questionário perguntas do tipo ‘fechadas’ para as quais havia duas escolhas, ‘sim ou não’ e perguntas de ‘múltiplas escolhas’, com uma série de possibilidades de respostas.

A primeira parte do questionário foi reservada para perguntas sobre o ‘perfil social’ dos/as colaboradores/as. Na segunda parte, o questionário serviu de roteiro e base para mais uma técnica que utilizamos, a saber, ‘entrevista’. Seguindo as orientações de Cruz (2008), estabelecemos com nossos/as colaboradores/as uma relação amistosa, sem pretensões de travar ‘batalhas’ de ideias.

⁷De acordo com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SEA) da Presidência da República em 2012, o estrato social denominado de “média classe média” é aquele cuja renda *per capita* é de até R\$ 641,00 (seiscentos e quarenta e um reais) e na classe “extremamente pobre” a média *per capita* é de até R\$ 81,00 (oitenta e um reais). Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-05-29/nova-classe-media-brasileira-tem-renda-entre-r-291-e-r-1019-familiar-capita-define-governo>>. Acesso em: 21/01/2017

Os encontros para aplicarmos o questionário bem como para entrevistarmos os colaboradores ocorreram na própria escola, sempre nos horários entre expedientes, das 11 horas às 13 horas ou em horários em que os professores tinham como livres dentro dos turnos de aula tanto no período da manhã como no da tarde. As estimativas de tempo das entrevistas, tomando como referência o menor e o maior tempo, foram de 25 minutos a 64 minutos.

No proceder das coletas nos valem os *hardwares* (*notebook*, aparelho celular), *softwares* (programas de gravação de voz) e de caneta e bloco de papel. O tempo de registro de gravação de áudio das aulas⁸ que assistimos correspondem a 172 minutos que, convertidos em horas, resultam em 2,86667 horas. O tempo concernente às entrevistas foi contabilizado em 266 minutos que, convertidos em horas, resultam em 4,43333 horas.

Denominamos as coletas a serem realizadas dentro das salas de aulas de “sessões”. Cada “sessão” corresponde a uma aula. Algumas sessões foram gravadas em áudio, através do aplicativo “*Easy Voice Recorder*” instalado em aparelho de celular modelo “Moto E Segunda Geração”, da Motorola. Algumas sessões também puderam ser captadas em áudio através do *software* “*Sound Forge 6.0*” instalado em um *notebook* modelo “Samsung RV411”.

Estivemos *in loco* em onze oportunidades, sem contabilizar três outros momentos nos quais fomos, mas encontramos a Escola fechada por motivos de paralisações (Três sextas-feiras seguidas). Fazendo uma operação matemática simples: 11 (número de idas à Escola) multiplicado por 4 (número que representa as horas diárias que estivemos por dia) totaliza um *quantum* de 44 horas. Nessas 44 horas, estão inclusos os momentos de conversas prévias com o membro da direção, conversas prévias com os que seriam os/as colaboradores/as, os momentos de observação na sala dos professores, observações das aulas dos/as colaboradores/as, os momentos de entrevista e um período de meio turno no qual estivemos na confraternização de fim de ano dos alunos surdos, a convite da intérprete de LIBRAS, que viria a ser nossa colaboradora.

Realizada a etapa de coleta de dados, procedemos à sua transcrição (sessões em sala de aula, questionários e entrevistas), utilizando programa de *software Windows Media Player* da empresa Microsoft bem como do programa *Word*. Na sequência, após procedemos à leitura e análise do material obtido bem como à seleção dos fragmentos que nos pareceram se coadunarem melhor com os objetivos, metodologia e referenciais teóricos deste trabalho. Esta

⁸O tempo regular referente a uma aula na Escola Liceu Paraibano corresponde, formalmente, a 45 minutos. Contudo, percebemos que há uma perda significativa do tempo, entre dez e quinze minutos, para que a aula seja iniciada. Esse tempo, considerado de perda, engloba o deslocamento do docente até a sala mais o tempo em que necessita para atrair a atenção da turma e estabelecer organização e ‘ordem’.

etapa tomou por base a “Análise de Conteúdo”⁹, mais precisamente na modalidade “Análise de Enunciação”, teorizada por Bardin (1979).

Após a coleta dos dados, contidos nos conteúdos do questionário, entrevistas e diário de campo, demos início ao tratamento/seleção de todas essas informações. Para iniciarmos a fase de análises, buscamos aporte na ‘análise de conteúdo’ teorizada por Bardin (1977, p. 9) que afirma:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem.

Buscando otimizar e sistematizar a análise dos dados, buscamos filtrar os conteúdos que convergiam em sintonia com os objetivos propostos nesta pesquisa. Também procuramos possibilitar, sempre que pertinente, a aproximação dos dados com o referencial teórico apresentado nos demais capítulos desta pesquisa. Para tanto, elencamos um sistema de categorias. Tais categorias nada mais são do que critérios e/ou requisitos que nos serviram como parâmetros de tematização sistemática tanto para reunir, como para separar conteúdos.

Para a análise das entrevistas e das observações de campo, elencamos 6 (seis) categorias conforme apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 01: Categorias centrais de análises das entrevistas

01 O Entendimento sobre Direitos Humanos
02 Violação de Direitos na Escola
03 Preparação para os Direitos Humanos
04 Resistências e dificuldades à Educação em/para os Direitos Humanos
05 A Escola Ideal
06 O papel do professor

Fonte: Lima, 2017.

⁹ Existem algumas modalidades de Análise de Conteúdo, dentre as quais: Análise Lexical; Análise de Expressão; Análise Temática e a Análise de Enunciação. Nesta última, a comunicação é compreendida como um processo e não como um dado estatístico. Sendo assim, o discurso não seria o produto acabado, mas um momento do afloramento dos significados que comportaria também todas as possíveis contradições, imperfeições e incoerências. Entendemos que o instrumento “entrevista” se constitui como um espaço privilegiado de expressão discursiva e o seu produto, um rico material simbólico de análise sobre o tema de nossa pesquisa.

Frisamos que todas as citações das transcrições de áudio que contenham as vozes dos/as colaboradores/as estão postas sob análise tal qual foram faladas, ou seja, com as marcas de discursos, regionalismos, gírias e todas as vertentes de formalismo ou coloquialismo. Ressaltamos, também, que todas as captações de áudio foram realizadas com a ciência e autorização de todos os/as colaboradores/as. Da mesma forma, para os registros de diário de campo, obtivemos autorização prévia e, em duas ocasiões, recebemos até convite, por parte dos professores, para acompanhar as aulas. No ambiente da sala dos professores, até conhecer e ser conhecido por todos os docentes que ali frequentavam, fizemos questão de sempre nos identificar como ‘estudante da UFPB em pesquisa’. Aos/Às colaboradores/as foram atribuídos, pelo pesquisador, nomes fictícios no intuito de preservar as suas identidades.

Os resultados de toda a pesquisa foram sistematizados neste texto em quatro capítulos.

O capítulo I corresponde a esta “Introdução” ou “linhas introdutórias”. Apresenta ao leitor nossas primeiras inquietações e aproximações sobre a temática que envolve a relação EDH, cotidiano escolar, e senso comum bem como as práticas pedagógicas vivenciadas no Liceu Paraibano. São elencados, nestas linhas iniciais, os objetivos, justificativa e expectativas do pesquisador e também o arcabouço do percurso metodológico, a saber: o campo da pesquisa, seus colaboradores, as técnicas de pesquisa, coleta e transcrição dos dados. Para nortear os procedimentos investigativos, nos valem das orientações de Minayo (2008) e Bardin (1978).

No capítulo II, embasado teoricamente em Brasil (1988), Comparato (2005), Herrera Flores (2009), Lenza (2008), Silva (2000), Bobbio (1992), entre outros, apresentamos as concepções de Direitos Humanos como uma categoria em construção, transformação e movimento. Abordamos também a historicidade das gerações ou dimensões dos Direitos Humanos a partir do advento da modernidade, analisando pactos, tratados e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário, até afunilarmos ao tema da educação como um direito humano. A ênfase neste capítulo está em uma visão crítica e histórica dos Direitos Humanos para além do enfoque meramente jurídico-constitucional.

No capítulo III, tratamos sobre a EDH, suas justificativas e importância para o cotidiano escolar e os pontos de aproximação e distanciamento entre conhecimento e senso comum. Para tanto, nos balizaremos nas perspectivas de Carbonari (2014), Silveira (2014), Magendzo (2007), Saviani (1996) entre outros.

No capítulo IV, consta a análise, transcrições e propostas de reflexões sobre os dados fornecidos pelos (as) colaboradores (as) através das entrevistas, questionários e a partir das ministrações dos mesmos em sala de aula. Detalharemos a percepção que os (as) docentes detêm sobre a cotidianidade escolar e os reflexos das mesmas em suas práticas pedagógicas na escola Liceu Paraibano.

Nas Considerações Finais, registramos algumas conclusões que nosso estudo nos permitiu aferir sobre o tema da relação entre EDH, cotidiano escolar e Senso Comum, na expectativa de oferecer contribuições para o aprofundamento da compreensão da EDH como um projeto educativo e de vida, do alcance do Senso Comum necessário, mas a ser transpassado no entendimento do mundo, da importância do Cotidiano para as vivências e práticas humanas, do Cotidiano Escolar como um espaço possível de transformações pessoais e sociais.

CAPÍTULO II

DIREITOS HUMANOS EM CONSTRUÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E MOVIMENTO

2.1 CONCEITO E HISTORICIDADE DOS DIREITOS HUMANOS

Ao nos depararmos com a terminologia “conceito”, podemos ventilar a aparição das possíveis seguintes hipóteses: I. que aquilo que foi conceituado (coisa, objeto, item, ideologia, teoria, etc) adquirirá *status* monossêmico e de imutabilidade conceitual e; II. que aquilo que fora conceituado, sempre, ou quase sempre, admitirá a agregação de polissemia para um determinado conceito.

Para a primeira hipótese, pode-se deduzir que o “conceituar” apresenta-se como uma tentativa de delimitação. Já para a segunda hipótese pode-se deduzir que todo conceito ou “conceituar” será explicado sob a alegação que se deve levar em consideração sempre o contexto (histórico ou cultural, por exemplo).

Pois bem. De antemão, adiantamos que nem a Filosofia nem a semântica estão sob nosso domínio. Aliás, porventura estará sob o domínio de alguém? Esta interrogação poderá ser/estar/permanecer no modo reticencial, mas, voltando à questão das hipóteses, pode-se perceber que ambas percorrem por vias de extremidades, se entendidas sob a ótica da generalização.

Entendemos que o conceituar poderá, por vezes, representar significados abstratos e, noutros momentos, significados concretos. Um exemplo simples de concretude semântica pode ser entendido quando vemos a palavra “livro”. A palavra “livro” pode ser expressa como *book* em inglês, *buch* em alemão, *liber* em latim, *libro* em espanhol, etc. Constatamos que a palavra “livro” em vários idiomas possui o mesmo significado porque expressa o mesmo conceito independentemente de espaço geográfico e diversidade cultural.

Afinal, onde queremos chegar como todo esse prelúdio empreendido nos primeiros parágrafos deste tópico que, *ab initio*, deveria tratar sobre o “conceito e historicidade dos Direitos Humanos” e que poderia ser sintetizado em apenas um parágrafo? A resposta para esta pergunta é que, diferentemente da existência de um consenso sobre o “significado/conceito” da palavra “livro”, o entendimento conceitual sobre o que seja “Direitos Humanos” passa muitíssimamente longe de auferir simplicidade e muito menos unanimidade. Sendo assim, a assertiva agora é inversa no sentido de que constatamos que o termo “Direitos Humanos”, em vários idiomas, não possui o mesmo significado porque não

expressa o mesmo conceito nos diferentes espaços geográficos (cinco continentes, por exemplo) que, por sua vez, detêm inúmeras diversidades/identidades culturais.

Apesar de percebermos essa dificuldade conceitual para o termo “Direitos Humanos”, não nos furtaremos a tentar expor aqui alguns conceitos tanto da literatura/história moderna quanto da denominada literatura crítica dos Direitos Humanos proporcionando ao leitor perspectivas de percepções transversais.

Entendemos por “direitos”, de uma forma bem simples, como aquilo que é positivado ou permitido, são liberdades e garantias. O “humano”, por sua vez é aquele que faz parte da dita espécie *homo sapiens*, sendo homem e mulher, ou seja, uma pessoa. Na junção destas duas palavras teremos a expressão “Direitos Humanos”. Estes visam, eminentemente, tutelar a “dignidade humana”.

Comparato (2005, p. 7-8) nos mostra que a “dignidade humana” existe e consiste a partir de uma tríplice justificativa (religião, filosofia e ciência). A justificativa religiosa é expressa através das narrativas do “*povo da Bíblia*” (IDEM, p. 7), que assume uma fé centrada no monoteísmo e crê que a dignidade humana deriva da dádiva do Deus único e transcendente tê-los criados “a sua imagem e semelhança” (BÍBLIA. Gênesis, Capítulo 1, versículos 26 e 27) e ter-lhe conferido domínio sobre todas as demais criaturas. A justificativa filosófica ampara-se, desde a Grécia até o florir da filosofia moderna com Descartes, na afirmação da natureza racional intrínseca ao homem, cuja culminância questionadora é sintetizada na frase: “Que é o homem?”. Na justificativa científica, “a dignidade humana sobreveio com a descoberta do processo de evolução dos seres vivos [...] na obra de Charles Darwin” (COMPARATO, 2005).

Mas, o que são os “Direitos Humanos?”. Se fôssemos empreender uma pesquisa nas ruas de qualquer centro urbano, de qualquer cidade, abordando pessoas aleatoriamente, e fizéssemos essa pergunta: “na sua opinião, o que são os Direitos Humanos?”, não seria de estranhar que se tivéssemos vinte opiniões diferentes para cada vinte entrevistados. O fato é que, para alguns esta pode ser uma pergunta complexa, de difícil alcance de entendimento. Para outros, até poderão considerar a existência desses “tais Direitos Humanos”, mas não saberão considerar o que eles são ou significam.

Direitos Humanos são direitos que possuímos pelo simples fato de sermos humanos ou, como diria McCowan (2005, p.28), “é inerente pelo fato de ser humano, não depende de cidadania ou quaisquer outros atributos”. Os Direitos Humanos, por vezes, geram nos

indivíduos instintividades¹⁰ que se manifestam em expectativas de como esperam e acreditam merecer serem tratados como pessoas com a garantia da vida, da liberdade de locomoção, liberdade de expressão e com equidade. Este é apenas um rol exemplificativo pois existem muitos outros direitos.

Grande parte dos embates a respeito da crítica aos Direitos Humanos reside na frase "pretensão de universalidade". E, de fato, esta pretensão de que os Direitos Humanos são "os únicos" que se aplicam absolutamente a todos, e em qualquer lugar, não é negada. E é nessa amplitude de pretensão que se revelam também a amplitude de diversidades de indivíduos/sujeitos de direitos, a saber: crianças, idosos, ricos, pobres, professores, indianos, mexicanos, finlandeses, judeus, cristãos, mulçumanos, ateus, detentos, comunistas, socialistas e capitalistas. Nesta perspectiva, todos têm exatamente os mesmos direitos humanos, sendo assim universais. Obviamente, este também é um rol meramente exemplificativo, extraído de um extenso oceano de diferenças/diversidades intrínsecas aos seres humanos.

Já a Organização das Nações Unidas (ONU)¹¹ preferiu delimitar este rol de direitos humanos afirmando existirem apenas 30 (trinta) e todos eles aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH)¹². Mas é necessário pontuar que, bem antes do advento e criação da ONU e da DUDH, muitos fatos foram registrados na História, até mesmo antes do advento da modernidade, e alguns deles são tidos com elementos gêneses dos Direitos Humanos.

Existem dois grupos que escrevem e defendem qual teria sido o evento ou marco histórico da gênese dos Direitos Humanos. O primeiro grupo defende a teoria de que os Direitos Humanos, ou pelo menos seus lampejos, puderam ser vistos ainda na Antiguidade. O segundo grupo defende que o "sopro inicial" dos Direitos Humanos foi dado/percebido/concebido apenas com a chegada da modernidade, mais precisamente tendo a Revolução Francesa de 1789 como o principal marco histórico. Maués e Weyl (2007, p.103) compreendem e trilham mais ou menos por essa linha de pensamento quando escrevem que:

¹⁰Por "instintivo" consideramos aquilo que procede do instinto e que não fora aprendido num ambiente familiar ou acadêmico, por exemplo. Trata-se de algo inato.

¹¹A ONU foi criada no pós 2ª Segunda Guerra Mundial, em 24 de outubro de 1945, quando a comunidade internacional entendeu ser necessário implementar um mecanismo de manutenção da paz entre os países. Sua sede permanente fica nos Estados Unidos da América (Nova York). Para saber mais, acesse: <<https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>>

¹²A DUDH é um documento e ao mesmo tempo um marco histórico para os direitos Humanos. Em sua comissão de elaboração, havia uma composição de representantes de várias nacionalidades, culturas e percepções jurídicas. Pode-se dizer que a DUDH é, certamente, o documento mais traduzido no mundo, para aproximadamente mais de 500 idiomas.

Os direitos humanos constituem uma expressão moderna, mas, convém ressaltar, sua cultura possui raízes distantes, para além da modernidade. Ainda que consideremos o marco das declarações de direito da época moderna e contemporânea, devemos sempre lembrar que os direitos humanos constituem uma conquista da civilização. Essa memória nos indica que o sentido dos direitos humanos requer compreensão ampla do social-histórico e de nosso tempo inserido na tradição do pensamento humano [...]

Na Antiguidade, atribui-se o surgimento dos Direitos Humanos ao momento em que Ciro, O Grande, que reinou na Pérsia entre 559 e 530 a.C, conquistou a Babilônia e, no primeiro ano de seu reinado, pôs fim ao “cativeiro babilônico” ao qual o povo hebreu fora submetido por setenta anos. Há várias passagens nos livros veterotestamentários¹³ que citam o reinado de Ciro, a libertação do povo escravizado e o seu regresso à região de Judá, onde estava Jerusalém. Vale destacar que o decreto de Ciro não se restringiu a conceder a liberdade apenas aos hebreus, mas também a todos aqueles que pertenciam a outros povos que foram escravizados por Nabucodonosor.

Outro grande marco histórico neste percurso de construção/evolução dos Direitos Humanos foi a feitura da *Magna Carta* de 1215 na Inglaterra. O Rei João Sem-Terra, envolto em um clima de hostilidades advindas de nobres e barões e na iminência de ser deposto, assinou aquele importante documento. Nas palavras de Sousa “a nova lei dizia que o rei não poderia mais criar impostos ou alterar as leis sem antes consultar ao Grande Conselho [...]”. Além disso, nenhum súdito poderia ser condenado a prisão sem antes passar por um processo judicial”. A pretensão da *Magna Carta* seria afirmar que ninguém poderia tolher direitos, nem mesmo o rei. Reforçando a narrativa de que o documento não fora assinado de livre e espontânea vontade pelo soberano, Comparato (2005, p.43) explicita que João Sem Terra “imediatamente após tê-lo assinado, recorreu ao Papa [...] e Inocêncio III declarou o documento nulo, pelo fato de ter sido obtido mediante coação [...]”.

Após abordarmos o que chamamos em parágrafos anteriores, da “gênese” dos Direitos Humanos ocorrido na Antiguidade e sobre uma parcial positividade dos Direitos Humanos que ocorrera ainda na Idade Média, com a Carta de João Sem Terra, damos mais um salto histórico rumo ao período denominado de modernidade, mas precisamente a partir dos séculos XVII e XVIII. A teorização mais aceita sobre a constituição dos Direitos Humanos localiza a sua emergência neste período.

¹³Os registros bíblicos sobre Ciro, O Grande, e seu feito “inusitado” podem ser encontrados nos livros de: Isaías (Capítulo 44, versículos 26, 27, 28; Capítulo 45, versículos 1 e 2); Esdras (Capítulo 1, versículos 2, 3 e 4); Daniel (Capítulo 1, versículo 21; Capítulo 10, versículo 1).

As declarações e leis promulgadas na Inglaterra (*Habeas Corpus Act*, 1679, e *Bill of Rights*, 1689), nos Estados Unidos (Declaração de Independência, 1776) e posteriormente na França (Revolução Francesa, 1789) foram eventos de culminância histórica pró-Direitos Humanos e decisivos na construção da Idade Moderna que tiveram como pilar, segundo Cavalcanti (2004, p.64), “a percepção de que o homem já nasce com certos direitos que lhe são inalienáveis”. Acreditava-se que os direitos presentes nestas declarações não foram direitos inventados, ao contrário, eram direitos naturais. Daí, o conceito advindo dos romanos de Lei Natural, se tornou Direitos Naturais.

O *Habeas Corpus Act* assume caráter de grande importância nesse processo de “construção dos direitos humanos”, pois, nas palavras de Cavalcanti (IDEM, p.65), foi “um dos primeiros textos de caráter humanitário” que emergiu em um contexto de crise política e social na Inglaterra, decorrente da dura dominação da Dinastia dos Stuarts (1603-1714)¹⁴ sobre os súditos do reino. Daí, o instituto do *Habeas Corpus* ter sido redigido para apregoar o direito de liberdade de presos que estariam sendo acometidos por abusos de autoridade, especialmente nas regiões distantes do reino, mas que estavam sob jurisdição inglesa, e também para garantir a liberdade de ir e vir do cidadão comum.

A *Bill of Rights* também figura como uma declaração de direitos que assume um grande relevo histórico para o tempo presente, a par do seu valor para o seu próprio contexto de configuração.

A Europa, mesmo com as inovações da cultura e pensamento renascentistas, vivenciava, em vários países, regimes políticos de monarquias absolutistas e envoltos em tensos contextos de intolerância religiosa. Foi por meio da *Bill of Rights*, na Inglaterra, que se processou a instituição da separação dos poderes e foi mantido o instituto do júri. Neste percurso, e como sua decorrência, a monarquia absolutista foi destituída. A partir de então, já não seria mais atribuição do monarca os atos de legislar e criar tributos. Assim, criava-se um novo regime de governo, denominado de parlamentarismo. Comparato (2005, p.54) tece o seguinte comentário sobre esse surgimento do Parlamento inglês:

Sem dúvida, o Parlamento inglês, à época era composto, em sua maior parte, de representantes da nobreza e do alto clero (*Lords Spiritual and Temporal*). Mas a instituição em si não estava ligada indissoluvelmente a essa forma de representação e podia muito bem servir à democracia representativa nascente, como os séculos ulteriores vieram demonstrar. O *Bill of Rights*,

¹⁴A Dinastia dos Stuarts esteve no trono da Inglaterra e Escócia por longos 111 anos, basicamente durante todo o século XVII. Para saber mais acesse:
<<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/RBDStuar.html>>.

enquanto lei fundamental permanece ainda hoje como um dos mais importantes textos constitucionais do Reino Unido.

A despeito do movimento de independências das treze colônias britânicas na América e da proclamação da famosa Declaração Norte-Americana, Comparato (2005, p.57) registra que este fora “o ato inaugural da democracia moderna, combinando, sob o regime constitucional, a representação popular com a limitação de poderes governamentais e o respeito aos direitos humanos”.

Cavalcanti (2004) destaca que, no pano de fundo deste período, o uso abusivo da força representada por tropas do exército da Coroa sobre os civis e as sucessivas taxações sob os produtos das colônias somatizaram em grande descontentamento e revoltas entre os colonos.

Minutamos, porém, que Comparato (2005, p.57) não omite o que ele mesmo chamou em seu livro de “pecado original” desse novo Estado, referindo-se a introdução de um regime de escravidão negra nas colônias do sul dos Estados Unidos, cujos efeitos anômalos reverberam até o presente século (XXI). Contudo, retomamos as palavras de Cavalcanti (2004, p.68) no intuito de fechar esse trecho, e não para justificar, nem de longe, o regime de escravidão no sul das colônias nem o *modus operandi* da invasão sangrenta no Oeste do território contra as tribos indígenas. Diz o autor:

[...] há um fator extraordinário que devemos ressaltar com mais vigor (**sobre os textos que emanaram dos movimentos revolucionários norte-americanos**): o movimento americano levou à fundação e consolidação da primeira República moderna. Daí, talvez, devemos dar aos princípios de cidadania ali criados o *status* e o risco do pioneirismo. [Grifo nosso]

Apesar destes “desvirtuamentos” morais e éticos de percurso, foi no ato da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América que se registrou o princípio da soberania popular e a ratificação sobre o entendimento de existência ou pré-existência de direitos inerentes aos seres humanos. Para Comparato (2005, p.63), “os Estados Unidos deram aos direitos humanos a qualidade de direitos fundamentais, isto é, direitos reconhecidos expressamente pelo Estado”. E assim nasceram novos “*Bills of Rights*” na América do Norte reforçando a afirmação de novos direitos sociais que viriam a ser estendidos, *a posteriori*, como direitos também da humanidade.

Sobre a Revolução Francesa de 1789 e sua declaração de direitos, podemos, sem exagero, distingui-la como a mais pretensiosa, com as proposições mais universalistas, se comparada com as declarações que já comentamos até aqui. Indubitavelmente, trata-se de um evento histórico que consolidou o que poderíamos chamar de primeira fase, clássica, da

evolução dos Direitos Humanos na modernidade. Talvez, por ser a revolução que recebeu os maiores holofotes da história moderna, isso pode também explicar as dificuldades que alguns estudiosos do tema enfrentam para chegar a um consenso sobre como explicar, por exemplo, as suas causas determinantes e os seus reais protagonistas.

Parafraseando o autor estadunidense Marshall Berman¹⁵, que por sua vez, parafraseou a frase contida no livro “Manifesto Comunista”, de Karl Marx e Friedrich Engels¹⁶ - *Tudo que era sólido se desmancha no ar* - podemos dizer, em relação à Revolução Francesa, que “*tudo o que é muito reluzente ofusca o olhar*”¹⁷. Está posta a antítese.

Encontramos guarida, para o que expusemos até aqui, nos três parágrafos anteriores, em Cavalcanti (2004, p.70) que diz: “a Revolução Francesa foi desencadeada por muitos fatores, mas nenhum deles é claramente determinante dos demais [...]”. Já Comparato (2005, p.73) nos apresenta um paralelo entre a pontualidade formal/objetiva dos *Bill of Rights* norte-americanos e o estilo redacional ultra abrangente da Declaração Francesa:

O estilo abstrato e generalizante distingue, nitidamente a Declaração de 1789 dos *Bill of rights* dos Estados Unidos. Os americanos, em regra, com a notável exceção, ainda aí, de Thomas Jefferson¹⁸, estavam mais interessados em firmar a sua independência e estabelecer o seu próprio regime político do que em levar a ideia de liberdade a outros povos. Aliás, o sentido que atribuíram a sua *revolution*, como acima lembrado, era essencialmente o de uma restauração das antigas liberdades e costumes, na linha de sua própria tradição histórica. Os revolucionários de 1789, ao contrário, julgavam-se apóstolos de um novo mundo, a ser anunciado a todos os povos e em todos os tempos vindouros. Nos debates da Assembleia Nacional Francesa sobre a redação da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, multiplicaram-se as intervenções de deputados nesse sentido. Dèmeunier afirmou na sessão de 3 de agosto que “esses direitos são de todos os tempos e de todas as nações”. Mathieu de Montmorency repetiu, em 8 de agosto: “os direitos do homem em sociedade são eternos (...) invariáveis como a justiça, eternos como a razão, eles são de todos os tempos e de todos os países”. Pétion, que foi *maire*¹⁹ de Paris, considerou normal que a Assembleia se dirigisse a toda a humanidade: “Não se trata aqui de uma declaração de direitos unicamente para a França, mas para o homem em geral”.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 foi votada e aprovada pela Assembleia Constituinte e a alta camada da burguesia é que estava encabeçando esse

¹⁵ Autor do livro *Tudo que é sólido desmancha no ar*, com data da primeira publicação em 1982.

¹⁶ Autores do livro *Manifesto Comunista*, publicado em 1848.

¹⁷ O século XVIII ficou conhecido como o “Século das Luzes”.

¹⁸ Thomas Jefferson: Presidente dos EUA entre 1801 e 1808 e, sem dúvidas, considerado como o principal mentor intelectual da Declaração de Independência de 1776. Leia mais em: “The White House Historical Association” (A Associação Histórica da Casa Branca).

<<https://www.whitehousehistory.org/search?q=Thomas+Jefferson>>.

¹⁹ “*Maire*” significa “Prefeito” em francês.

processo. Os artigos dessa Declaração podem ser considerados como para além daquele tempo. É um documento que tem seu valor histórico para os tempos hodiernos e que teve também seu valor para sua época, mas, não necessariamente, engendrou uma amplitude de aplicabilidade e eficácia. Não foi à toa que, em 1791, Olympe de Gouges²⁰ escreveu e lançou a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”²¹, que, obviamente, teve como fundamento a Declaração de 1789, mas composto por um tom contundente e de resistência ao sistema de patriarcado imperante na França e com reivindicações de que as mulheres também tivessem vez e voz nas tribunas daquele país.

Se a Declaração não promoveu um transbordar de práxis e nem apresentou os instrumentos jurídicos que garantissem os direitos por ela declarados, pelo menos ela soube apresentar ao mundo um perfeito plano de ideias alicerçado sobre a tríade “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Para aquela época, este documento foi uma espécie de afronta às monarquias europeias, às camadas aristocráticas e “ela representa, por assim dizer, o atestado de óbito do *Ancien Régime*” (Comparato, 2005, p.80).

Em meio aos cenários de luzes e ofuscamentos que orbitam em torno da Revolução Francesa e sua Declaração de Direitos, Comparato (2005, p.76) justifica que:

[...] uma proclamação de direitos, mesmo quando despida de garantias efetivas de seu cumprimento, pode exercer, conforme o momento histórico em que é lançada, o efeito de um ato esclarecedor, iluminando a consciência jurídica universal e instaurando a era da maioridade histórica do homem [...]

Por fim, não podemos deixar de rememorar que a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão e todo o arcabouço de pensamento dos autores “iluministas” (Voltaire, Rousseau e Cia.) reverberou com intensidade no transitar dos séculos até poder influenciar e servir de base para a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no século XX, ou como escrevera Eric Hobsbawm, “A Era dos Extremos”.

É sabido que essa concepção de Direitos Naturais e inalienáveis que fora esboçada, escrita e propagada pelas declarações modernas de Direitos Humanos, recebeu ferrenha resistência nesse percurso de construção, evolução e transformação.

Na França, o general Napoleão Bonaparte tentou derrubar em 1804 a democracia francesa autodeclarando-se imperador, do mundo. Quase todo o continente europeu foi remodelado devido à expansão do seu império. Suas consequências reverberaram até mesmo

²⁰Olympe de Gouges (1748-1793): Ativista política, escritora e artista francesa. Foi guilhotinada aos quarenta e cinco anos de idade devido a sua luta e resistência em prol dos direitos das mulheres.

²¹Artigo 1º - A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum.

no Brasil. Não fora por nenhum outro motivo, senão pela fuga das mãos de Napoleão, que a Família Real Portuguesa e sua corte chegou em terras brasileiras no ano de 1808.

Enquanto esteve no poder, Napoleão instituiu o Código Civil Napoleônico, que condicionava, entre outras coisas, o fim de encargos feudais, a liberdade de religião, a laicidade do Estado, além da manutenção do princípio da igualdade dos homens perante a lei. Contudo, na via do retrocesso, retirou direitos já adquiridos pelas mulheres²² da época, permitiu a manutenção do regime de escravidão nas colônias francesas e censurou com mão de ferro a liberdade de expressão. Mas, como todo império tem seu fim, também chegou a vez da derrocada napoleônica. Esta teve início no grande fracasso sofrido em território russo (1812), o que enfraqueceu bastante sua imagem, e a derrocada se repetiu na Batalha de Waterloo (1815) quando pelejou contra os ingleses.

Após a queda napoleônica, os países da Europa propuseram acordos “internacionais” mas que se restringiram apenas ao continente europeu. Assim, a luta por conquistas, defesas e garantias de direitos voltou a ser um tema em alta no Velho Continente, contudo, outros países e outros continentes não foram incluídos nessas discussões.

A partir daí, alicerça-se uma das grandes críticas direcionadas aos Direitos Humanos e sua gênese, (considerando aqui o período da modernidade). A literatura crítica afirma que os novos tratados, documentos e leis que versam sobre Direitos Humanos, e até mesmo a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, tem muito pouco ou quase nada a ver com a história, os dramas e necessidades dos povos não ocidentais.

Neste ponto da linha do tempo na qual estamos escrevendo, sobre a "construção, evolução e transformação" dos Direitos Humanos, nos deparamos com um contraste muito nítido, a antítese percebida entre os documentos, tratados, leis positivadas e a práxis dos Direitos Humanos.

As potências europeias invadiram, conquistaram e “*sanguessuguearam*” outras nações, em sua grande maioria nos continentes africano, asiático e também na América Latina. Foi o “neocolonialismo”, predominante nos séculos XIX e XX, processo imbricado ao capitalismo industrial dos Estados burgueses liberais que buscavam extrair ao máximo minérios, mão de obra dos países subjugados sob formas de trabalho análogas à escravidão e converter esses países em mercados consumidores dos produtos europeus e norte-americanos. Foi basicamente a história repetindo-se tragicamente como o fora no período do colonialismo (séculos XVI a XVIII), claro que com certas mudanças, mas que descambaram, do mesmo

²²Uma das frases atribuídas a Napoleão sobre as mulheres é a seguinte: “mulheres não passam de máquinas para fazer filhos”. <<http://www.frasesfamosas.com.br/frases-de/napoleone-bonaparte/>>.

modo, em horrendos vilipêndios aos povos subjugados. No colonialismo, a justificativa das invasões se dava por meio da "fé cristã". No neocolonialismo, a justificativa foi a "superioridade" racial.

A história tem lá suas ironias e o fato é que esse “espírito” dos Direitos Humanos não ficou adstrito apenas ao Velho Continente. Pontos de resistência, ou melhor dizendo, pessoas de resistência foram levantando sua voz e unindo-se a outras vozes. Uma dessas vozes veio da Índia, país que até então era colônia inglesa.

Mahatma Gandhi figura como um dos grandes personagens da história que lutaram pelos Direitos Humanos e pela cidadania plena de seu povo. Suas primeiras lutas, embasadas na filosofia da não violência e em atos de desobediência civil, aconteceram na África do Sul em defesa dos indianos que ali eram discriminados. Posteriormente regressou ao seu país de origem, a Índia, e se deparou com as grandes discriminações e injustiças que eram decorrentes da divisão social no sistema de castas. A luta pela independência da Índia, que só aconteceu em 1946, também foi uma de suas bandeiras de luta.

Gandhi foi morto por um radical religioso/político em janeiro de 1948. Seu último desejo, ainda no leito de morte foi de que o autor do crime não fosse punido. Mondaini (2012) entende que Gandhi, em defesa do princípio da não violência, seria capaz de pagar o risco com sua própria vida. E assim sucedeu-se. Mahatma Gandhi tornou-se um homem morto, mas ao mesmo tempo, um símbolo vivo do ideário de paz!

Poderíamos aqui citar algumas dezenas de personagens que ergueram suas vozes contra a injustiça nos séculos XX e XXI, como Martin Luther King Jr.²³ e Rosa Parks²⁴ nos Estados Unidos; Dom Oscar Romero²⁵ em El Salvador e Malala Yousafzai²⁶, no Paquistão. A partir

²³ Martin Luther King Jr: Foi Pastor Protestante Batista e um grande líder/ativista na luta pela conquista dos direitos civis nos EUA. Como forma de reconhecimento, recebeu, em 1964, o Prêmio Nobel da Paz pelo combate às desigualdades sociais e raciais em seu país.

²⁴ Rosa Parks: Afro-americana e costureira. No ano de 1955 ela protagonizou um ato de muita coragem ao recusar-se a ceder seu assento em um ônibus para um homem branco. Era uma época na qual a segregação racial era positivada por lei naquele país. Em razão do ato de desobediência civil de Rosa e de sua prisão, Martin Luther King, que era seu contemporâneo, se solidarizou com a causa de Rosa e encabeçou o maior boicote às empresas de transportes públicos até então visto, que durou 381 dias.

²⁵ Dom Oscar Romero: Sacerdote católico que denunciou fortemente, durante suas homilias, as violações de Direitos Humanos cometidas pelo Estado contra os pobres de El Salvador. Foi morto enquanto celebrava a missa no ano de 1980. Seu nome integra a galeria de mártires do século XX exposta na Abadia de Westminster, em Londres.

²⁶ Malala Yousafzai: Menina paquistanesa que sofreu um atentado promovido pelo Talibã (grupo político/fundamentalista islâmico), no ano de 2012. A luta de Malala se dá em prol dos direitos das mulheres e do direito ao acesso universal à educação pelas crianças. Em 2014, com apenas dezessete anos, foi laureada com o Prêmio Nobel da Paz.

destes exemplos, percebemos que o ideário de luta dos Direitos Humanos não ficou adstrito à Europa. Pelo contrário, espalhou-se e cruzou o *mapa-mundi* da Ásia até as Américas.

Constantemente, aqueles que estão inseridos nos estudos sobre Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos se deparam com a seguinte frase: “A caminhada dos Direitos Humanos é repleta de avanços e recuos”. Para alguns, parece uma “frase feita”, uma frase de efeito ou até mesmo um “chavão”²⁷. No entanto, ela está repleta de verdades que a própria história tratou de relatar. Não bastassem os horrendos efeitos decorrentes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), na Europa, foi neste mesmo continente, com intervalo entre guerras de apenas vinte e um anos, que eclodiu a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945). Esta, com efeitos bem mais trágicos para a humanidade. Por isso, a frase com a qual iniciamos este parágrafo, faz todo sentido.

No transcorrer da Segunda Grande Guerra, os Direitos Humanos sofreram um grande abalo. O recuo foi representado pelo genocídio, nomeado de Holocausto, praticado pelo regime nazista, contra os judeus. Hitler, em sua ideologia racista, considerava os judeus como “vermes parasitas” que deveriam ser eliminados da face da Terra. E, ele quase conseguiu.

Aproximadamente seis milhões de judeus foram mortos em campos de concentração das mais diversas formas: câmaras de envenenamento, trabalhos forçados, frio, sessões de fuzilamentos, fome, sede, experimentos científicos (cobaias humanas) etc. Power (2004) destaca que todas as ações contra os judeus foram deliberadas e sistematicamente pensadas, projetadas. Assim, passaram longe de ser fatídicas improvisações.

Szklarz (2005) afirma que o nazismo teve o que ele denominou de “carimbo da ciência”²⁸. Hitler conseguiu convencer seus aliados de que todos os atos genocidas reverberariam no bem para a humanidade e que a ciência estaria ao seu lado. Toda sua argumentação derivava do entrelaçamento de interpretações bizarras da eugenia (teoria elaborada por Francis Galton, em 1865 que versava sobre alternativas de controle social que poderiam potencializar as qualidades raciais físicas e mentais de um povo); da obra “A Origem das Espécies” (1859), de Charles Darwin e das descobertas das leis da genética por Gregor Mendel (1862).

Outros grupos e minorias também não foram poupados do extermínio em massa. Opositores políticos, minorias étnicas e religiosas, deficientes físicos e mentais, ciganos, homossexuais e prisioneiros de guerra também figuraram na lista dos considerados racialmente inferiores. Nunca os Direitos Humanos estiveram tão próximos da extinção.

²⁷“Chavão”: Clichê; frase repetitiva e sem originalidade [...] / Padrão; modelo que se caracteriza pelo senso comum. Mais sobre o termo em: <<https://www.dicio.com.br/chavao/>>

²⁸Matéria na íntegra em:<<https://super.abril.com.br/historia/nazismo/>>

Até aqui percorremos uma mínima, mas considerável, parte dessa chamada “historicidade dos Direitos Humanos”. É claro que não há uma narrativa histórica sequer que não comporte lacunas. Há lacunas na(s) história(s). Neste trabalho, não é diferente. Haverá lacunas, principalmente quando em nossa empreitada arriscamos trilhar, e foi o que fizemos até então neste tópico, por uma suposta “linearidade dos Direitos Humanos”.

Tosi (2005) já adverte que a história dos Direitos Humanos não se apresenta a nós em linearidade tão nítida e compacta como nas representações que o autor denomina de “genealogia canônica,” que parte da Magna Carta Inglesa até chegar à Revolução Francesa. A prova contundente que ratifica a ideia do autor, é que a história não parou depois da Revolução na França e nem estagnou no pós 1948. A história segue, contada por/para uns, silenciada por/para outros.

Os Direitos Humanos também resistem, apesar da existência de uma forte e fundamentada tradição crítica. Essa tradição é fundamentada, no sentido de que as críticas se alargam para além do que Marx viu, percebeu (considerando-o em seu tempo histórico, a partir do que ele viu, percebeu) ao condicionar os Direitos Humanos como aspiração do homem burguês (naquela época/contexto) e “como direitos particulares, de uma classe, com pretensão a universalidade” (Nascimento, 2010, p.129).

Poderíamos até perguntar novamente: “o que são os Direitos Humanos?”. É o ato do Rei Ciro? Ou é o conceito de Lei Natural conforme a visão dos romanos? Poderíamos dizer que, na modernidade, os Direitos Humanos são representados pelo conteúdo da Declaração Francesa? O concreto é que todos estes fatos pareciam ter uma ideia ligeiramente diferente do que os Direitos Humanos devem ser.

Após essa sequência de interrogativas destacamos que foi sob a coordenação e presidência de Eleanor Roosevelt²⁹, na Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas que os países concordaram em assinar um conjunto de direitos que pudessem ser aplicados absolutamente a todos os seres humanos e em todos os lugares com intuito de dar um basta aos ataques contra a dignidade humana. O documento que contém esse conjunto de Direitos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A partir deste episódio, o conceito francês de Direito Natural finalmente se tornou, oficialmente, em Direitos Humanos!

²⁹ Eleanor Roosevelt: Defensora dos Direitos Humanos tanto na luta pela consolidação da Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto na defesa pelos direitos de igualdade para as mulheres afro-Americanas. Foi casada com o Presidente Franklin Roosevelt e, posteriormente também ficou conhecida como a “Primeira-dama do mundo!”. Mais sobre Eleanor em: “Youth for Human Rights” <<http://br.youthforhumanrights.org/voices-for-human-rights/champions/eleanor-roosevelt.html>>

Após essa conquista da humanidade seria muito bom poder dizer que, a partir deste momento da evolução dos Direitos Humanos, “todos viveram felizes para sempre!”. Mas, a história não transcorreu assim.

A partir de agora, faremos um comparativo entre os direitos apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e os contextos reais de negação destes mesmos direitos no mundo.

Primeiramente, se as pessoas têm direito à alimentação e abrigo, por que 16 mil crianças morrem de fome todos os dias no mundo?³⁰. O Artigo 25 da DUDH assim dispõe:

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive **alimentação**, vestuário, **habitação**, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social. [Grifo nosso]

Se os seres humanos têm direito à liberdade de expressão, por que milhares e milhares são/estão encarceradas por externarem o pensamento em Cuba, Síria, China, Irã e Coreia do Norte, por exemplo? O Artigo 19 da Carta dispõe:

Todo ser humano tem direito à liberdade de **opinião e expressão**; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. [Grifo nosso]

Se todas as pessoas que figuram como protagonistas na DUDH têm direito à educação, qual o porquê de mais de 250 milhões de crianças³¹ não saberem escrever ou contar, ou, dos mais de 758 milhões de adultos³² serem incapazes de ler e escrever? O Artigo 26 da DUDH proclama que:

³⁰ Esse dado assustador foi divulgado a partir do lançamento do Relatório 2015 Níveis e Tendências em Mortalidade Infantil (*Levels e Trends in Child Mortality – Report 2015*) elaborado pelo Fundo da ONU para a Infância (UNICEF). Disponível em: <https://www.unicef.org/publications/files/Child_Mortality_Report_2015_Web_8_Sept_15.pdf>

³¹ Pelo menos 250 milhões de crianças não sabem ler, escrever ou contar em todo mundo, alerta UNESCO. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pelo-menos-250-milhoes-de-criancas-nao-sabem-ler-escrever-ou-contar-alerta-unesco/>>

1. Todo ser humano tem direito à **instrução**. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do **fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais**. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. [Grifo nosso]

E se falarmos sobre escravidão? Se ela foi verdadeiramente abolida, por que mais de 40 milhões, que é mais do que o dobro dos números do ano 1800, de seres humanos espalhados pelo mundo estão subjugados a alguma forma de escravidão moderna? A estimativa da Organização Não Governamental (ONG) *Walk Free Foundation*³³ para o número de pessoas que estão submetidas a trabalhos forçados e análogos à escravidão no Brasil é de 155 mil. O Artigo 4º da Carta foi incisivo ao afirmar que “ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as formas”.

Elencamos nos parágrafos anteriores apenas um pequeno quantitativo de direitos referidos na DUDH (que totalizam 30). O fato é que, quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi assinada, ainda não possuía o que o linguajar jurista chamaria de “força de lei”. A adesão dos países à Declaração fora opcional. Apesar dos muitos documentos, convenções, tratados e leis ainda é um pouco mais do que palavras em páginas.

Estamos chegando ao fim deste tópico e não sabemos responder quem tornará essas palavras, contidas na DUDH, uma realidade tangível. Mas, se a realidade ideal ainda é longínqua, a esperança nos Direitos Humanos e nos humanos tem que estar bem próxima! Quando Martin Luther King, ao qual já mencionamos rapidamente em um momento anterior, marchou em busca da igualdade racial em seu país, ele estava marchando por direitos que já eram garantidos pelas Nações Unidas há quase vinte anos. Mesmo assim, ele marchou.

E, “o que são esses tais de Direitos Humanos?” Pergunta lançada por Tosi (2010, p. 55). Sejam direitos construídos em uma época por um povo, ou, direitos inerentes/naturais ao

³² UNESCO: 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/>>

³³ *Walk Free Foundation* – Leia mais em: <<https://www.walkfreefoundation.org/>>

indivíduo, sejam da Antiguidade ou da Modernidade, caberá ao leitor pensar um pouco mais, sem necessariamente ter obrigação de se filiar a uma teoria.

O que importa é que os protagonistas em potencial dos Direitos Humanos são os humanos. E são os humanos os únicos que podem lutar contra as diversas formas de violações de direitos (pobreza, discriminação, tortura, analfabetismo, etc.). Não há heróis. Não há *Supermen* (Super-homens) nem *Wonder Women* (Mulheres-maravilhas). Há pessoas representadas por crianças, pais, mães, professores, pessoas de pensamento livre que se negam a ficarem calados e que compreendem que os Direitos Humanos são bem mais do que lições de história ou do que uma pretensão de inserir uma disciplina a mais em um currículo escolar. Os Direitos Humanos se sobrepõem a discursos, propagandas de governos e partidos políticos.

Lembram-se de Eleanor Roosevelt, que mencionamos em páginas acima? Pois bem, ela traz um célebre discurso que, singelamente, desbanca os que se ancoram única e exclusivamente na crítica aos Direitos Humanos pelo viés da “pretensão de universalidade” da Carta da ONU. Assim escreveu³⁴ a ativista:

Onde, afinal, começam os direitos humanos universais? Nos pequenos lugares, perto de casa – tão perto e tão mínimo que não podem ser vistos em nenhum mapa do mundo. (...) A menos que estes direitos tenham algum significado ali, eles têm pouco significado em qualquer outro lugar. Sem uma ação cívica planejada para mantê-los perto de casa, nós procuraremos em vão pelo progresso num mundo maior.

Esta é a citação que sintetiza a resposta para grande parte das interrogativas levantadas até aqui sobre o conceito e historicidade dos Direitos Humanos. Vamos em frente?

2.2 GERAÇÕES DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Para este tópico, entende-se como plausível compartilhar uma breve e pontual diferenciação entre a nova expressão que será abordada a partir de agora, a saber, “Direitos Fundamentais”, e o termo já explicitado no item anterior, a saber, “Direitos Humanos”, tendo em vista que, comumente, estes são relacionados e associados como sinônimos.

Em forma simples, pode-se dizer que os Direitos Fundamentais são espécies de “micros direitos”. Todavia, isso não significa que esses direitos são inferiores ou irrelevantes,

³⁴ Fonte: ONUBR – Nações Unidas no Brasil. <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/2016-2/>>

pois se verificará adiante que inexistem hierarquias para os Direitos Fundamentais, entretanto, estes são reconhecidos e positivados na esfera do que se designa de Direito Constitucionalizado, positivado e imposto por um determinado Estado, o que lhe confere um caráter nacional. Já no que concerne aos Direitos Humanos, pode-se conferir-lhe um *status* de “macro”, pois abrangem os direitos reconhecidos ao ser humano em uma ótica universal, através de pactos e/ou tratados internacionais válidos para todos os tempos e para todos os povos, independentemente de estarem positivados ou não em alguma ordem constitucional. Desta forma, diferentemente dos Direitos Fundamentais, os Direitos Humanos estão revestidos de caráter supranacional. Contudo, devido à importância da questão em tela, alguns estudiosos optam por unir as expressões, o que traz à tona no mundo jurídico a expressão “Direitos Humanos Fundamentais”.

Partindo, então, para o conceito do que sejam os Direitos Fundamentais, é necessária a compreensão de algumas definições a começar por Silva (2000, p.182), que assevera: “são aquelas prerrogativas e instituições que o Direito positivo concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual a todas as pessoas”.

Já na concepção de Moraes (2000, p.39), Direitos Fundamentais são:

o conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana.

Toda e qualquer positivação de Direitos Fundamentais deverá ter como fulcro a proteção e a dignidade do ser humano.

Na lição do paraibano Bonavides (2008), designam-se Direitos Fundamentais todos os direitos nomeados e especificados na Constituição, que receberam um grau superior de garantia ou segurança, são imutáveis, sendo que cada Estado tem seus Direitos Fundamentais específicos.

Os Direitos Humanos Fundamentais são dotados e revestidos de várias características. Dentre as principais, pode-se elencar que possuem: a) Historicidade: podem ser datados não sobre o prisma de quando nasceram ou surgiram os direitos, mas no aspecto da identificação das lutas, avanços e das conquistas de determinadas sociedades; b) Universalidade: são e devem ser reconhecidos em todo o mundo; c) Imprescritibilidade: não se perdem nem se deterioram com decurso do tempo. Não há prazo de validade; d) Inalienabilidade: não existe a possibilidade de transferências dos direitos fundamentais sob qualquer título, sob gratuidade e muito menos sob forma de onerosidade); e) Irrenunciabilidade: o sujeito, titular do direito não

poderá dispor de seu direito nem de sua titularidade; f) Interdependência, Indivisibilidade e Inseparabilidade: caso um direito não seja aplicado, corre-se o risco de que aconteça um efeito dominó, ou seja, outros direitos decorrentes serão lesados; g) Progressividade: os direitos não são estáticos, mas se relacionam ao contexto temporal, espacial e social.

O direito à vida (direito individual) é o mais primoroso exemplo, pelo fato de que, se a vida não for protegida tornar-se-á infrutífera, e - porque não dizer? - utópica, a busca por todas as demais espécies de direitos, tais como os direitos coletivos, sociais, direitos políticos à nacionalidade. Desta feita, torna-se lógica a afirmação de que, sem vida, será impossível ao ser humano gozar dos direitos supracitados.

A doutrina constitucionalista moderna elenca a evolução dos Direitos Fundamentais e trabalha basicamente com duas nomenclaturas. A primeira usa o termo “Gerações de Direitos”, a segunda usa o termo “Dimensões de Direitos”. Esta diferenciação, na verdade, não traz nenhum prejuízo ou diferenciação no tocante ao que é essencial no estudo referente à evolução dos Direitos Fundamentais. Há apenas uma discussão terminológica, mas que, em tese não altera a essência do conceito. Contudo, especialmente nesta pesquisa, optou-se por utilizar a primeira nomenclatura.

Para a grande maioria dos constitucionalistas, existem apenas três gerações de Direitos Fundamentais. Paulo Bonavides, entretanto, inovou ao conceituar e externar a existência de uma quarta geração de direitos.

De forma não exaustiva, expõe-se a seguir a esquematização proposta por Lenza (2008, p. 558-559) sobre a evolução das gerações de direitos da primeira até a quarta geração.

Na Primeira Geração, são consagrados direitos civis e políticos e algumas liberdades denominadas de clássicas, a exemplo da liberdade de ir e vir, da propriedade, da vida e segurança. O grande objetivo desta geração foi proteger o indivíduo da opressão do Estado, como outrora fora retratado por Thomas Hobbes, em sua obra clássica *Leviatã*³⁵ (1651).

Sobre os Direitos de Segunda Geração tem-se como pano de fundo a Revolução Industrial europeia do século XIX e o subsequente crescimento das cidades com seus milhares de sem teto e iletrados. Arruda (2002, p.240) descreve a forma pela qual era submetida a classe proletária. As condições de trabalho eram muito precárias e colocavam exponencialmente em risco a saúde e a vida dos trabalhadores. As doenças profissionais eram mais que frequentes e os acidentes de trabalho detinham índices absurdamente elevados. Nas

³⁵Esta obra foi escrita basicamente no mesmo período da guerra civil inglesa. Havia um clima de instabilidade e insegurança e Hobbes defendia a tese de que o Estado deveria ser regido por um governo soberano, absoluto e centralizado.

minas de carvão ou de ferro, a vida dos operários estava sempre ameaçada. Consequentemente, a expectativa média de vida dos trabalhadores era acentuadamente baixa. As fábricas eram concebidas como verdadeiras prisões. Eram sombrias, sufocantes e insalubres.

Alguns relevantes gritos de revolta eclodem diante de tamanha deploração da dignidade humana. Muitos trabalhadores se reuniram e reivindicaram melhores condições e relações de trabalho em um movimento que ficou conhecido como Ludismo³⁶. Assim, o grande desafio aos denominados Direitos da Segunda Geração foi, portanto, no contexto supracitado, corrigir ou pelo menos atenuar as latentes e discrepantes diferenças entre burguesia e proletariado.

No pós Segunda Guerra Mundial, configuram-se os chamados Estados Democráticos de Direito. Houve uma busca pelo equilíbrio e estabelecimento da harmonia entre os três poderes. Surgiu, então, um clima de amistosas democráticas e os Direitos Humanos Fundamentais ganharam novo fôlego e se fortaleceram.

Os Direitos Humanos de Terceira Geração são caracterizados pela decorrência de uma sociedade ou de um mundo ocidental que passou por muitas modificações. O crescimento e avanço tecnológico e científico foram os maiores expoentes do pós Segunda Guerra. As relações econômico-sociais já não eram como outrora. Juntamente com tamanho progresso, também eclodiram novos problemas e preocupações para a sociedade contemporânea, como nunca foram vistos, a exemplo de crises político-ambientais e uma necessidade de se proporcionar proteções e garantias específicas nas relações de consumo (aos consumidores). Surgem os chamados direitos de solidariedade³⁷.

Até aqui foi apresentada a representação dos Direitos Fundamentais a partir da ótica de uma doutrina majoritária. Contudo, da mesma forma como abordamos a teoria crítica sobre “os conceitos” de Direitos Humanos, no item anterior, assim também procedemos sobre as gerações de Direitos Fundamentais.

Sobre o surgimento da expressão “gerações de direitos do homem” ou “gerações de direitos fundamentais” (como ficou popularizada), Lima (2003) nos mostra que a expressão foi criada, despretensiosamente, no ano de 1979, por Karel Vasak, professor e jurista tcheco.

³⁶Ludismo: Movimento de trabalhadores urbanos de eclodiu na Inglaterra nos anos de 1811 a 1812 como decorrência das mudanças impostas nas relações/condições de trabalho no período da Revolução Industrial.

³⁷Os direitos de solidariedade podem ser, por exemplo, os direitos ecológicos, direitos que resguardam os direitos de minorias étnicas assegurando a identidade cultural de seus indivíduos, etc. Não compõem, oficialmente, o rol dos direitos expostos na DUDH, mas foram incorporados em Convenções e Pactos Internacionais que posteriormente também foram recepcionados pela ONU.

A ideia de Vasak foi apenas a de preparar uma aula que propusesse a reflexão sobre a evolução dos Direitos Humanos a partir de um paralelo metafórico com a tríade da Revolução Francesa (*Liberté, Égalité e Fraternité*) e não em desenvolver uma teoria ou tese. Mesmo assim, a sua despretensiosa sistematização se espalhou e ganhou popularidade entre professores, estudiosos e juristas.

Para além destas três gerações, destacamos também o surgimento da Quarta Geração dos Direitos Fundamentais. Esta foi pensada e sistematizada, com requintes de pioneirismo, pelo constitucionalista paraibano, natural da cidade de Patos, Paulo Bonavides.

A principal característica dos Direitos de quarta geração é que o Direito assume a responsabilidade de acompanhar a dinâmica evolutiva e complexa das sociedades e também abarca temáticas como educação, democracia, direito de informação e pluralismos.

Sob os olhares dos analistas críticos, as teorias das Quatro Gerações de Direitos Fundamentais sofrem veementes ataques, no plano das ideias.

É comum encontrar-se embates doutrinários onde estudiosos defendem a tese de existência de tantas outras gerações de Direitos Fundamentais. Contudo, percebe-se que a doutrina majoritária admite a estrutura das quatro gerações supracitadas. O ponto de maior divergência quanto aos Direitos Fundamentais diz respeito às inúmeras tentativas de uma possível vulgarização dos direitos como explanou Ferreira Filho (2010, p.85):

É preciso, todavia, ter consciência de que a multiplicação de direitos fundamentais vulgariza e desvaloriza a ideia. Philip Alston chama a atenção em interessante artigo para isso. Assinala a tendência da ONU e de outros corpos internacionais de proclamarem, a torto e a direito, direitos fundamentais, sem critério objetivo algum. Ele registra novos direitos em vias de ser solenemente declarados fundamentais – o direito ao turismo direito ao desarmamento – afora já propostos – direito ao sono, direito de não ser morto em guerra, direito de não ser sujeito a trabalho aborrecido, direito à coexistência com a natureza, direito de livremente experimentar modos de viver alternativos, etc.

A citação acima, apesar de ser dura em sua crítica, aponta para uma perspectiva bastante relevante, pois costumeiramente são apresentados projetos de lei nos espaços legislativos que, se aprovados, poderão proporcionar o que os constitucionalistas denominam de insegurança jurídica.

Noberto Bobbio, que comumente ainda é confundido como sendo o “criador” da teoria das gerações de Direitos Fundamentais, apesar de ter ajudado a divulgar tal teoria, não deixou

de tecer suas críticas a respeito. Por exemplo, sobre os chamados Direitos de Terceira Geração, Bobbio (2004, p.9) lança seu olhar afirmando que:

Ao lado dos direitos sociais, que foram chamados de direitos de segunda geração, emergiram hoje os chamados direitos de terceira geração, que constituem uma categoria, para dizer a verdade, ainda excessivamente heterogênea e vaga, o que nos impede de compreender do que efetivamente se trata. O mais importante deles é o reivindicado pelos movimentos ecológicos: o direito de viver num ambiente não poluído.

O tema meio ambiente ascende como temática de discussões internacionais de forma bastante significativa, tendo em vista que para obter-se a garantia total dos Direitos Humanos torna-se imprescindível uma relação harmônica entre ser humano e meio ambiente saudável.

Lima (2003) comenta que as únicas vantagens práticas da teoria das gerações de Direitos Fundamentais são a didaticidade, para os professores, e que a teoria aponta para a perspectiva de que a história está em movimento. Paralelamente, também elenca duas críticas: I. de que uma geração de direitos não substitui a outra (nesse aspecto, segundo o autor, deve haver acumulação de direitos e não simplesmente um pensamento de sucessão); II. de que a teoria das gerações não evidencia, não prova a linearidade dessas conquistas. Assim, autor ratifica que não há linearidade de percurso na evolução dos Direitos Fundamentais no sentido de que há ampla possibilidade de que determinado país possa garantir aos cidadãos os direitos de segunda geração, mas negue, simultaneamente, os ditos direitos da primeira geração. À guisa de exemplo, Lima (2003) escreve que:

O Brasil é um exemplo claro dessa constatação histórica. Aqui, vários direitos sociais foram implementados antes da efetivação dos direitos civis e políticos. Na "Era Vargas", durante o Estado Novo (1937-1945), foram reconhecidos, por lei, inúmeros direitos sociais, especialmente os trabalhistas e os previdenciários, sem que os direitos de liberdade (de imprensa, de reunião, de associação etc) ou políticos (de voto, de filiação partidária) fossem assegurados, já que se vivia sob um regime de exceção democrática e a liberdade não saía do papel.

A partir do exemplo acima vemos que Vargas³⁸ implementou direitos sociais e negou direitos políticos, de geração anterior.

³⁸ Dallari (2007, p.37), usando o mesmo contexto e exemplo diz que: “uma das principais características do período Vargas foi o desenvolvimento da legislação trabalhista, assegurando um mínimo de garantias aos trabalhadores. Entretanto, o aperfeiçoamento da legislação não representou, na prática, o efetivo respeito pelos direitos e a eliminação das injustiças. “*Obter o maior lucro possível pagando o menor salário possível*” continuou sendo o lema dos empresários [...]”.

Herrera Flores (2009) propõe para os Direitos Humanos uma perspectiva integradora aonde já não venha mais a se falar sobre a dicotomização clássica (duas classes de Direitos Humanos), a saber, os direitos individuais e os sociais. O autor convida seu leitor a pensar na proposta de unicidade, na existência de apenas uma classe para todos e todas, a classe dos Direitos Humanos.

Não se esquivando de explicitar suas considerações sobre as gerações de Direitos Fundamentais, Herrera Flores (2009, p.69) também teorizou criticamente alertando que essa teoria:

[...] pressupõe uma visão exageradamente unilateral e evolutiva da história do conceito. Como dizemos, tal teoria permite que pedagogicamente “visualizemos” como se avançou no reconhecimento jurídico das lutas pela dignidade. Mas tem seus perigos, pois pode induzir a pensar que, do mesmo modo que as tecnologias de última geração, a atual fase ou geração de direitos já superou as fases anteriores: aparentemente os direitos de quarta geração tornaram obsoletas as velhas lutas pelos direitos civis e os direitos sociais. Basta estar atento ao que ocorre no mundo para perceber que isso não é assim e que se deve continuar lutando, cotidiana e complementariamente, por todas as gerações de direitos [...]

A partir dessas visões, tanto as majoritárias, quanto as das análises críticas sobre as gerações de Direitos Fundamentais, que foram até aqui apresentadas, faz-se mister deixar claro que não há intento, por parte daqueles que se vinculam ao segundo grupo, em anular ou descartar a teoria clássica. O intento é proporcionar a possibilidade de uma leitura crítica e, ao mesmo tempo, reforçar a necessidade de manter a luta constante pela conquista e consolidação de direitos tendo em mente de que não há completude de eficácia em nenhuma das gerações apresentadas. É através da percepção e sensibilidade dos que ouvem os ventos da História, que se poderá detectar quais serão as lutas urgentes a serem enfrentadas. Hoje a luta pode ser pela educação de qualidade, gratuita, que forme para a cidadania e que seja extensiva a todos. Amanhã, poderemos ter que lutar pelo direito do voto secreto ou pela liberdade do livre expressar, etc. A luta poderá ser por direitos outrora conquistados e hoje perdidos ou mesmo por direitos que ainda não foram sequer experimentados, experienciados.

Com hábil poder de síntese, Dallari (2007) nos apresenta o cenário dos Direitos Fundamentais no Brasil e seus obstáculos e históricos de injustiças. O autor diz que vivenciamos uma “acumulação histórica de injustiças” que advém desde a luta dos índios por terra e, conseqüentemente sobrevivência; da luta dos negros que foram escravizados e trazidos ao Brasil e depois amarguraram o abandono à própria sorte no pós-abolição; dos desníveis

sociais e regionais que ainda são enormes e se acentuam ainda mais pela persistência de latifúndios e “indústrias da seca” no Nordeste.

Para o Brasil de hoje, torna-se indispensável atenção, vigilância e luta para resguardar os direitos já garantidos. Para o Brasil de amanhã, é crucial o estímulo ao fortalecimento da consciência cidadã participativa para que seja preservado o Estado Democrático de Direito e, consequentemente, se possa buscar a consolidação dos direitos referentes a todas as gerações de Direitos Fundamentais existentes e quiçá das que estão por vir.

Nesta perspectiva, tanto o direito como a educação ou as políticas públicas são dotados de dinamicidade e evoluem juntamente com o pensamento e necessidades de seu povo em relação à conquista dos Direitos Fundamentais.

2.3 EDUCAÇÃO DIGNA COMO UM DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL: PARA ALÉM DO ENFOQUE JURÍDICO-CONSTITUCIONAL

No Brasil, a relação entre a Carta Magna de 1988 e a consagração da educação como um direito social fundamental hoje é bem favorável. Contudo, antes do surgimento desta favorável afinidade, entre a positivação e o ideal a ser alcançado, o fato é que, historicamente os direitos civis e políticos, apresentados na primeira geração dos Direitos Fundamentais, não foram capazes de satisfazer ou preencher todas as lacunas existentes na esfera social, o que diretamente reverberou em fragilidades na feitura das políticas públicas voltadas à educação.

Da mesma forma, é fato que nem os modelos do liberalismo (séc. XVII e XVIII) e nem do Estado de Bem-estar Social (que emergiu a partir da década de 1930) obtiveram êxito quer seja como política de Estado ou de Governo. Ambos os sistemas/modelos culminaram em crises nas esferas políticas, sociais e, sobretudo econômicas. Em momento posterior aos supracitados, emerge o neoliberalismo, (que ganhou força a partir da década de 1980), colocando-se “no meio do caminho” entre o liberalismo e o Estado de Bem Estar Social. Em linhas gerais, o neoliberalismo atuaria no âmbito da educação pelo viés da pedagogia engessada e comprometida em apenas preparar “indivíduos” para o mercado de trabalho e para o ingresso em universidades.

No rol dos direitos e garantias fundamentais, esculpidos na Constituição Federal Brasileira de 1988, percebe-se a ênfase dada à prevalência dos Direitos Humanos, bem como a obrigação positiva do Estado na garantia à educação gratuita e de qualidade nos níveis de Ensino Fundamental e Médio.

Por conseguinte, todos os direitos sociais elencados no artigo 6º³⁹ da Carta Cidadã constituem-se como fundamentais. Portanto, a busca pela real efetividade da Lei normatizada tem como escopo a supremacia do bem-estar social. Sendo assim, o direito à educação digna deve ser reivindicado como o que de fato é, e não visto como uma mera prestação de favor das esferas do poder público. Baxi (2007, p. 230) ressalta: “a educação [...] realmente é um direito, mas um direito não constitui um fim em si mesmo. É um meio para outros fins [...]”. Desse modo, conforme esse mesmo autor, a educação é em si mesma tanto um direito como uma condição para alcance e realização de outros direitos.

Assim, grande parte dos Estados denominados ‘democráticos de direito’ hoje traz o ser humano como cerne, personagem principal em seus textos constitucionais e, conforme já visto, não é diferente na República Federativa do Brasil. O princípio da dignidade da pessoa humana é considerado fundamental e basilar nessa nova configuração e evolução do constitucionalismo moderno.

Com intuito de ressaltar a importância desse princípio, sustentáculo de todos os demais, recorre-se às palavras de Culleton (2009, p.67) que:

[...] considera a dignidade como um atributo pertencente a qualquer ser humano pelo simples fato desse fazer parte da espécie humana e ter uma identidade biológica específica, mesmo que diminuídas ou suprimidas as capacidades de entendimento, consciência, linguagem e pensamento, ao mesmo tempo em que toma o conceito de pessoa como o ser humano que apresenta capacidade de desvelar algumas propriedades distintivas e relacionais que o fazem único no mundo dos seres vivos (entendimento, consciência, linguagem e pensamento[...])

Às vésperas do trigésimo ano de promulgação da Constituição Federal de 1988, percebe-se que, tanto o princípio da dignidade da pessoa humana quanto sua relação com a educação digna, como um direito humano fundamental, ainda pairam sobre os campos de percepção meramente emblemáticas e teórico/positivadas.

Apesar de todos os esforços voltados para a construção de agendas/calendários de ação e divulgação das políticas de Educação em Direitos Humanos no Brasil, muitos direitos ainda são, quando não desconhecidos, incompreendidos. Desta feita, o anseio pela construção de uma cultura que respeite os Direitos Humanos ainda é um desafio atual. Da mesma forma, faz-se necessária a compreensão de que o enfoque jurídico-constitucional dado à educação

³⁹ Art. 6º São direitos sociais **a educação** [grifo nosso], a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

não é o fim em si (positivação), mas sim um meio a mais pelos quais possa se vislumbrar a proteção de direitos e sua eficácia. E, nas melhores das aspirações, seria formidável que o enfoque dado ao direito à educação fosse para além do enfoque meramente jurídico-constitucional.

Lucidamente, Bobbio (1992, p.24) afirma que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é o de justificá-los, mas o de protegê-los”. Apreende-se, assim, que já há uma imensa gama legislativa que justifica a importância da oferta de uma educação digna e de qualidade “*erga omnes*”⁴⁰.

Por outro lado, a sensação quanto à eficácia e proteção do direito à educação digna é de que estas habitam em uma espécie de limbo da “*vacatio legis*”⁴¹, no intervalo entre a promulgação e a eficácia. Todavia, não enveredando pelo caminho do pessimismo e desengajamento prático, deve-se levar em consideração que os resultados, decorrentes de práticas e políticas públicas voltadas à educação, somente são percebidos a médio ou longo prazo. Magendzo (2009, p. 671) ratifica que “a EDH produz frutos a longo prazo, mas isto não é desculpa para postergá-la”.

Faz-se interessante destacar que o percurso a ser trilhado até se alcançar o *status* de educação digna como um direito humano é um percurso de reconhecimento também do que até o presente momento já foi conquistado. E, nessa linha de raciocínio, afirma-se que a positivação legal sobre educação é um estágio de relevante importância nessa conjuntura. Desta feita, investiremos algumas linhas enfatizando a importância da positivação dos Direitos Humanos, transformando-os em Direitos Fundamentais. Ressalte-se que a educação está inclusa nesse bojo situacional. Tosi (2004, p.10) expõe que: “[...] a partir deste processo de positivação, os direitos humanos deixam de ser orientações éticas ou programas de ação, e se convertem em obrigações jurídicas que vinculam relações internas e externas dos Estados”. Esta citação evidencia que, hodiernamente, quando um Estado, no ato de legislar no/para seu território, assume, consecutivamente (através dos pactos, acordos e tratados), também obrigações que o vinculam para além de suas linhas fronteiriças, isto é, em um plano global.

Ainda nessa perspectiva de reconhecer a positivação como conquista dos Direitos Humanos para o presente, Comparato (2005, p.12) nos convida a rememorar o que os atenienses já pensavam sobre esse assunto no passado:

⁴⁰ “*Erga Omnes*”: Expressão latina que significa “para todos”.

⁴¹ “*Vacatio Legis*”: Expressão latina que significa “Lei Vacante”, “Vazio Legal”.

Para os atenienses, a lei escrita é o grande antídoto contra o arbítrio governamental, pois, como escreveu Eurípedes na peça *As Suplicantes*⁴² (versos 434-437), “uma vez escritas as leis, o fraco e o rico gozam de um direito igual; o fraco pode responder ao insulto do forte, e o pequeno, caso esteja com a razão, vencer o grande”.

Após essa citação, abrimos um parêntese para propor uma rápida reflexão sobre o discurso da “desnecessidade de uma constituição no Brasil”. Não é raro ouvir-se nos dias de hoje as frases: “vamos rasgar a constituição!” ou “a constituição não serve de nada!”, ou “fechem o congresso, intervenção já!”. É indubitável que o Brasil tem amargado uma crise ético/política que se arrasta e tomou maiores proporções a partir do ano de 2013, quando se conflagraram nas ruas os denominados “atos anticorrupção”. A crise também é presente na maior instância de poder político do país, o Supremo Tribunal Federal. Parece-nos que os institutos da hermenêutica e exegese constitucional estão sendo secundarizados. Agora, e se não tivéssemos uma Constituição que defende a manutenção do Estado Democrático de Direito e a preservação do princípio da dignidade humana? Certamente, o país estaria em uma situação ainda mais crítica.

Fechando o “parêntese” aberto no parágrafo anterior e retomando o discurso de reconhecimento da importância da Carta Magna de 1988, mais uma vez recorremos às palavras de Tosi (2010, p.57):

[...] E com a Constituição Federal de 1988 criaram-se as condições jurídicas e políticas para uma possibilidade efetiva de fazer dos direitos humanos, na sua integralidade, os alicerces jurídicos e políticos de uma nova sociedade brasileira, criando assim as bases para que os direitos humanos fossem parte de uma herança e de um discurso comum que fundamenta o pacto social que constitui o Estado Democrático de Direito.

Em outras palavras, a Constituição Federal de 1988 ofereceu guarida aos Direitos Humanos que, até então, estavam, de fato e de direito, descobertos e ainda por cima foram estereotipados devido aos resquícios vivos e recentes do pós-ditadura civil-militar.

Agora, pela primeira vez, ousamos discordar de Comparato (2005, p.76), pois o mesmo compartilhou de uma visão oposta, no sentido da não elementaridade de posituação dos Direitos Humanos para o alcance da vigência dos mesmos, conforme estas suas palavras: “a vigência dos direitos humanos independe do seu reconhecimento constitucional, ou seja, de sua consagração no direito positivo estatal como direitos fundamentais”.

⁴² Peça grega do gênero “Tragédia clássica”, escrita por Eurípedes com datação em 423 a.C.

Ora, se já consideramos árdua a luta pela defesa e promoção dos Direitos Humanos no Brasil, mesmo já os tendo como positivados na Lei Maior, que, por sinal, é uma lei rígida⁴³, o que diria se assim não o fosse?

Nesta linha de argumentos sobre os instrumentos de defesa e as garantias jurídicas de proteção aos Direitos Humanos, que engloba o direito à educação digna, Tosi (2004, p.11) descreve que:

[...] são ferramentas indispensáveis para a efetivação dos DH, e constituem um aspecto fundamental para que os direitos não se tornem meras afirmações retóricas. Enquanto conjunto de normas jurídicas, os direitos humanos tornam-se também critérios de orientação e de implementação das políticas públicas institucionais nos vários setores. O Estado assume assim um compromisso de ser o promotor do conjunto dos direitos fundamentais, não apenas do ponto de vista “negativo”, isto é, não interferindo na esfera das liberdades individuais dos cidadãos, mas também do ponto de vista “positivo”, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos.

Considerando consolidado o entendimento, perante os argumentos e citações até aqui expostos, sobre a importância da positivação dos Direitos Humanos, tornando-os Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988, expõe-se a seguir, a título de exemplo e como proposta para reflexão, uma breve análise sobre o Projeto de Lei do Senado nº70/2015⁴⁴ que visa incluir o estudo da Constituição Federal nos ensinos Fundamental e Médio. A ideia é mensurar se este Projeto de Lei (PL) traz contribuições à educação para além do enfoque jurídico-constitucional.

Este projeto de lei é de autoria do, até então, Deputado Federal Romário de Souza Faria, filiado ao PSB/RJ. Atualmente, o autor é Senador pelo mesmo partido e Estado.

Em seu projeto, o autor sugere a instituição de novas disciplinas obrigatórias a serem incluídas nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, a saber, a disciplina denominada “Constitucional” e “Noções do ECA” (Estatuto da Criança e do Adolescente). Além disso, o PL também alterará a redação dos artigos 32 e 36 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

⁴³ Por Lei Rígida ou Constituição Rígida compreende-se como sendo aquela que não se admite alterações a todo tempo e/ou momento de seu texto, pelo contrário, prefixa condições especiais e atos solenes para tais atos. As eventuais emendas e alterações certamente passarão por um longo tempo para a devida apreciação. “A rigidez constitucional é um obstáculo que impede que as paixões de momento e interesses passageiros prevaleçam”. Cf. <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/295710/constituicao-rigida>>.

⁴⁴ Projeto de Lei 75/2015 disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119869>>.

Na justificativa de seu projeto o autor argumenta que o objetivo do projeto “é expandir a noção cívica dos nossos estudantes, ensinando-lhes sobre seus direitos constitucionais, como cidadão e futuro eleitor, e, em contrapartida aprenderem sobre seus deveres”.

Destarte, logo se indaga: o que significaria essa “noção cívica”? Sabe-se que a ideia em reforçar essa “noção cívica” já fora implementada no Brasil no período da ditadura civil-militar. Inculcava-se na mente do aluno a importância em aprender os significados das datas cívicas, dos símbolos nacionais e para nutrir sentimentos patrióticos e, ainda, intentava-se, através do material didático, padronizar o pensamento e o discurso dos professores sobre o contexto situacional. Zinet (2016) enfaticamente destaca que fora marca registrada da educação do período ditatorial o ato de expandir o acesso, contudo, sem qualificar as estruturas e que todas as pretensas reformas não foram mais do que uma forma de subordinar a educação aos interesses econômicos vigentes.

Outro contra-argumento que pode ser feito perante a justificativa e objetivo do PL é que a finalidade da educação não se limita a habilitar os estudantes a serem eleitores. E mais, o conceito de cidadania não se restringe ao *status* do possuir um título de eleitor.

O senador Romário segue sua argumentação em defesa do PL afirmando que:

Ao completar dezesseis anos, o jovem brasileiro tem a faculdade de tirar seu título de eleitor e exercer seu direito de cidadão, que é escolher seu representante político através do voto, **iniciando sua participação** ativa nos assuntos da sociedade. Esses jovens estudantes já têm uma **base educacional sólida** ao cursar o ensino médio para compreender a importância de ser um cidadão **consciente** e as consequências geradas à gestão pública ao escolher um candidato despreparado ou ficha suja. [Grifos nossos]

Pela citação exposta acima, enxerga-se uma ampla possibilidade de propor o contraditório argumentativo sobre a fundamentação do PL 75/2015. Lançamos duas interrogativas: I. a participação ativa do jovem em sociedade só poderá acontecer se o mesmo estiver munido com seu título de eleitor?; II. O que garante ou quais dados oferecem informações de que o estudante do Ensino Médio já tenha recebido uma sólida base que possa condicioná-lo a compreender sobre a importância de ser um cidadão consciente?

Fazendo uma análise de conjuntura pode-se dizer que o Brasil apresenta uma incompatibilidade paradoxal por ter figurado entre as dez maiores potências da economia mundial no ano de 2016, de acordo com dados do Fundo Monetário Internacional⁴⁵ (FMI), mas, todavia, ainda mantém milhares dos seus cidadãos sem direito a uma educação de base

⁴⁵ As 13 maiores economias do mundo em 2016 (em dólar corrente). Disponível em: <<http://www.imf.org/external/datamapper/index.phpd>>.

digna e de qualidade e sob o jugo obscuro do analfabetismo, analfabetismo funcional e do não conhecimento de seus direitos e deveres.

Em se tratando do Ensino Fundamental e Médio, percebe-se que boa parte dos alunos sequer teve contato alguma vez na vida com a Constituição Federal de 1988. Em pesquisa realizada em três⁴⁶ escolas do interior paraibano, cujos colaboradores foram 66 estudantes do último ano do Ensino Médio, Nascimento, et al. (2014, p. 2-3) compartilharam os seguintes dados sobre as perspectivas dos estudantes sobre a Constituição Federal Brasileira de 1988:

Diante dos dados obtidos no questionário, pode-se observar que 71% dos estudantes já ouviram falar sobre a constituição Brasileira, mas não sabem qual a relevância para seu cotidiano e 61% gostariam de obter mais informações sobre o assunto. De acordo com a pesquisa notou-se também que as escolas não abordam o tema com frequência, baseado no fato de que 68% dos entrevistados responderam que nunca foi discutido em sala de aula [...] de acordo com os resultados obtidos, 74% dos entrevistados não sabem do que trata a Constituição Brasileira [...]

A partir disso deduz-se que, desconhecendo a Carta Magna da Nação também se desconhece o que são direitos e garantias fundamentais e se desconhece as noções do que seriam os DH.

Antes mesmo de considerar uma possível conversão do PL 75/2015 em Lei, torna-se interessante registrar algumas indagações como, por exemplo: os conteúdos programáticos curriculares, em tese, já não deveriam contemplar temas constitucionais (cidadania, direitos, deveres, etc)? Os Regimentos Internos ou Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas já não deveriam abranger temáticas extraídas da CF/88 por ser a Lei Maior do país? A criação desta disciplina denominada “Constitucional” não iria agravar ainda mais o quadro de inchaço curricular e a carga horária dos docentes e discentes?

É comum nossos legisladores quererem legislar sobre o que não entendem. Inventam “penduricalhos curriculares”, sem entenderem o significado das disciplinas básicas que correspondem às grandes áreas do conhecimento e que, se existem nos sistemas educacionais dos mais diversos países do mundo, é porque têm uma razão de ser: correspondem aos grandes conjuntos de fenômenos físicos, biológicos, sociais, corporais, necessários aos seres humanos para que se compreendam e se situem diante da Natureza e da Sociedade, a par das linguagens necessárias a essa compreensão: matemáticas, linguísticas, corporais, artísticas. Muitas áreas dão conta do tema da Constituição e dos Direitos Humanos. Já existem trabalhos mostrando como abordar cidadania em Matemática, Ciências, Biologia, além das áreas onde

⁴⁶ Uma escola no município de Arara, uma escola no município de Areia e a outra no município de Remígio.

seriam mais evidentes, das Ciências Humanas. Se fossem implementados todos esses “penduricalhos” de deputados e senadores, nenhuma carga horária de 24 horas daria conta. Afora o fato de que essas “invenções” continuam presas a uma concepção de currículo como “um saco desconjuntado de conteúdos”.

Além dos questionamentos supracitados há também questões sensíveis que devem ser analisadas, especialmente no que concerne à formação dos futuros docentes da nova disciplina. O documento/projeto original não é explícito neste e em tantos outros quesitos. Quem seriam os docentes? Seria adotada a forma interdisciplinar e transversal de ensino? Por exemplo: todos os docentes, (independente das disciplinas que já lecionam, na rede básica de ensino, seja das ciências humanas ou exatas), passariam por formação continuada em “Direito Constitucional” (que abrange os direitos e garantias fundamentais bem como os DH)?

Há quem possa eventualmente também defender a ideia de que a “nova disciplina” deverá ser ministrada por quem possui formação jurídica. Pois bem. Então, estará o (a) bacharel em Direito apto para adentrar no contexto de ensino, no cotidiano da Educação Básica? Apresentará uma adequada prática pedagógica?

É fator de extrema importância que esse processo do pensar pedagógico não se torne para a possível/futura disciplina apenas mais um modelo de bancarização. Afirmamos que sempre haverá incompletudes e/ou lacunas no percurso do conhecimento. Por isto, é salutar que todo e qualquer PL, que seja direcionado à educação (contexto escolar), seja amplamente discutido, não apenas no meio acadêmico ou do Congresso Nacional, mas que se possa conceder vez e voz aos estudantes, pais, gestores de ensino e, especialmente, aos docentes e especialistas em currículo.

Tomou-se aqui o PL 75/2015 como um mero exemplo disparador de reflexões sobre o que seria de fato a possibilidade de pautar a educação sob o prisma da dignidade, como um direito fundamental. O modelo de educação que aponta para além do enfoque jurídico-constitucional, apresenta, certamente, horizontes de vastas amplitudes que apontam para o cerne dos Direitos Humanos e dos Direitos Fundamentais, a dignidade humana! A dignidade não se limita ao direito/dever de votar bem como também não se estabelece apenas com as positivizações dos artigos 6º, 205 e 206 da CF.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: COTIDIANO E SENSO COMUM

3.1 EDH: JUSTIFICANDO SEUS “PORQUÊS”

A temática que versa sobre a inclusão dos Direitos Humanos na Educação tem recebido destacada ênfase no âmbito internacional. A Conferência de Viena de 1993, considerada o marco da EDH, é um dos exemplos. Nesta Conferência Mundial fundamentou-se que, para além da erradicação do analfabetismo,

[...] o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz. (Art. 78, p. 20).

Nesse sentido, de propor uma internacionalização da EDH, McCowan (2015, p.32) nos informa que já existem “iniciativas de educação em direitos humanos em mais de cem países”. Contudo, a capacitação do corpo docente, sobre a temática dos DH, ainda é tímida e, infelizmente, percebe-se que as persistências de conceitos deturpados e estereotipados, eivados pelo senso comum sobre os DH, o que desencadeia reações negativas em grandes proporções. Tais conceitos difundem uma representação sobre Direitos Humanos como “direito de bandidos”, “direito dos mortos” e ainda reproduzem, deliberadamente, a máxima “bandido bom é bandido morto”.

Acreditamos que a Educação foi uma das ferramentas que facilitaram a redemocratização de países que, até pouco mais de algumas décadas, estavam sob a égide de regimes militares autoritários e não democráticos. Nesse sentido, da retomada da democracia, a agora EDH fez e faz grande diferença ao proporcionar o encontro de grupos que, até então, não se dispunham sequer ao diálogo⁴⁷ e na proteção de grupos tradicional e culturalmente

⁴⁷ Faraco (2009, p.68-69), baseado nos pressupostos da Filosofia da Linguagem apresentada por Bakhtin e por outros estudiosos do tema (o denominado “Círculo de Bakhtin”), chama nossa atenção com o seguinte questionamento: “Diálogo é Consenso?”. O autor afirma que, no contexto das significações sociais, a palavra “diálogo” comumente é associada na acepção positiva que “remete a solução de conflitos, a entendimento, a geração de consenso”. Contudo, alargando as fronteiras do entendimento, o autor continua o discurso como desdobramento da resposta iniciada, afirmando que as relações derivantes dos diálogos “[...] não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias”. Ainda acrescenta que dos diálogos podem “[...] resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa”. No contexto da EDH, consideramos tanto as convergências como as divergências nos diálogos como sendo reflexo (expressões) de avanço e conquista. Até

excluídos. Quem dialoga, cria espaços para que o outro também, obviamente, se expresse (FREIRE, 2001). Porém, é inegável que no contexto da educação ainda ocorra, com frequência, a adoção de modelos bancários, obsoletos e retrógrados, avessos aos Direitos Humanos.

Destarte, a EDH é uma garantia de que tanto o direito à educação quanto, por meio desse direito, a democracia num país sejam seja aperfeiçoados e protegidos.

Foi como decorrência da necessidade de fortalecer as Políticas Públicas voltadas para a Educação no Brasil que se elaborou, pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Este se constitui como um documento que ratifica o compromisso assumido na Carta Magna e lança um olhar direcionado à “valorização dos (das) educadores (as) da educação [sic], da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos Direitos Humanos” (2007, p. 11).

Desta feita, até aqui temos visto que a temática da EDH dispõe de amplo conteúdo documental, tanto internacional quanto nacional, que ratifica a importância da educação em matéria de DH e nos apresenta elementos que justificam “os porquês” da emergência de consolidação de uma cultura em/para os DH através da EDH.

Para além da Educação em Direitos Humanos no sistema internacional da ONU, Tosi; Ferreira (2014, p.54) acrescentam que:

O Estado brasileiro conta com vários instrumentos legais relacionados, direta ou indiretamente, com a Educação em Direitos Humanos, que tratam tanto de coibir a violação de direitos, quanto da promoção desses mesmos direitos ou de outros. Nesse conjunto destacam-se aqueles relacionados à criança e adolescente, idosos, mulher, drogadição, pessoas com deficiência, indígenas, ciganos, afrodescendentes, homossexualidade, entre outras questões.

A partir da Constituição Federal de 1988 (que já abordamos ao término do capítulo anterior), emanaram diversos marcos relevantes na configuração de implementação e intento de consolidação da EDH no Brasil. Por considerarmos deveras didático e sistemático, recorreremos mais uma vez a Tosi; Ferreira (2014, p.56-58), que nos apresentam o seguinte quadro com alguns dos marcos nacionais da EDH:

mesmo o considerado como o ato mais extremo apresentado por Faraco, a saber, a recusa ao diálogo, poderá ser analisada como positiva no sentido de que, como prática pedagógica da EDH, deve-se aprender que a maioria deverá respeitar as minorias sem subjugá-las, (“ditadura da maioria”), aos seus interesses e as minorias, de igual modo atentarão por “avançar” em marcha contra hegemônica até onde o regime democrático de direito permitir.

Quadro 02: Alguns marcos nacionais para a EDH

Constituição Federal de 1988
Lei Federal nº 7.716/1989 – Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor
Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Lei Federal nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
Decreto nº 3.298/1999 – Regulamenta a Lei Federal nº 7.853/1989 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção.
Portaria Ministerial MEC nº 319 de 26.02.1999 – Política de Diretrizes e Normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências, a música e a informática.
Lei Federal nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação – MEC.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – SEDH/PR/MEC (2003).
Portaria nº 98/2003 – Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).
Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Lei Federal nº 10.098/2004 – Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Lei da Acessibilidade)
Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei Federal nº 10.436/2002 – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
Lei nº 11.340/2006 – Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha).
Lei 11.343/2006 – Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas.
Decreto s/nº, de 25.05.2006 – Inclusão do Dia Nacional do Cigano no calendário cívico brasileiro.
Lei nº 11.525/2007 – Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.
Lei nº 11.645/2008 – Altera a Lei nº 9394/1996 (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
Resolução Nº1, de 30/05/2012 – Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – MEC/CNE.

Fonte: BRASIL, 2012; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito. In: ZENAIDE, 2008, vol.2, p.135-139.

Consideramos que a inserção da temática e do ensino dos Direitos Humanos na Escola é hoje uma das metas de maior relevância no que concerne às políticas públicas voltadas à educação. No entanto, Carbonari (2014, p. 165) adverte que a Educação em Direitos Humanos não deve ser entendida como um fato consumado e sim como “um processo de construção e em construção”. E é nesse processo de “construção e em construção” que respaldamos também uma das justificativas para “os porquês” da EDH.

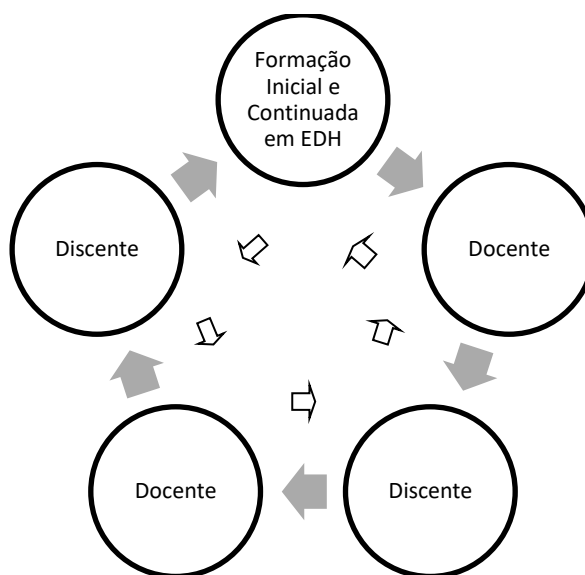
Costa (2005), ao argumentar em defesa das políticas de investimento em educação, expõe ser necessária uma reforma de todo o sistema do ensino nacional; a começar pelas etapas, fundamental e médio. Da mesma forma, consideramos necessária a implantação de uma EDH que contemple a Educação Básica tal qual fora proposto no PNEDH.

Por sua vez, Carvalho (2014, p. 178-179) enfatiza que a EDH deve ser referência no processo de formação do educador, tanto inicial quanto continuada. A autora ainda afirma que “[...] não haverá mudança, inovação ou ensino de qualidade se a formação docente não for repensada, sob a ótica dos DH, dos valores e ações capazes de enfrentar os desafios, conflitos e inseguranças que se processam na atualidade”.

Não raro, associa-se a importância da EDH voltada apenas aos estudantes. Todavia, considerando o que poderíamos denominar de “Movimentos Dialógicos na formação inicial/continuada em/para a EDH”, compreendemos que, sob nenhuma hipótese, o docente deverá renunciar/dispensar/não levar em conta ou até mesmo ser excluído do processo de formação inicial e continuada em EDH.

É na dialogicidade e por meio dela que a EDH poderá ganhar contornos de troca e/ou compartilhamento entre seus atores. Nesta perspectiva, procuramos ilustrar essa proposição e linha de raciocínio através da figura abaixo:

Figura 03: Movimentos Dialógicos na formação inicial/continuada em/para os DH.



Fonte: Lima (2017)

Clarificando o sentido da concepção dialógica de Bakhtin e comentando a figura acima e sua relação com a EDH, tomamos como aporte teórico Sobral (2009, p.33) quando expõe, *a priori*, que o conceito de dialogismo está “vinculado indissolivelmente com o de interação [...] e de que o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva, mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo”. Na figura, ilustra-se que, ao

mesmo tempo em que há indivíduos em interação, não há indicações de representação que aponte para fluxo hierárquico entre os sujeitos. É nessa visão de que a EDH está em condição indissociável das relações dialógicas⁴⁸ que justificamos e apresentamos mais um dos “porquês” da Educação em/para os Direitos Humanos.

Para bem mais do que instrumentalizar políticas públicas que fomentem a formação continuada dos(as) docentes, faz-se necessário considerar que, para se lograr êxito na educação, deve-se ir além de uma preparação para inserir o indivíduo no mercado de trabalho ou proporcionar seu ingresso nas universidades. Almeja-se que todas as disciplinas, de forma transversal, confluem rumo à educação em/para os Direitos Humanos, fortalecendo e solidificando os conceitos de cidadania ativa e de respeito e proteção às diversidades.

É fator de extrema importância, portanto, sublinhar que esse processo do pensar e agir pedagógico, a saber, a educação em/para os DH, não deve almejar apenas a criação de uma disciplina no currículo escolar, pois, não obstante as ricas possibilidades de EDH na escola, essa iniciativa, ainda hoje, corre o risco de descaracterizar-se em função do modelo de “bancarização”⁴⁹ tão arraigado nas práticas pedagógicas e nos cotidianos escolares. Ratifica-se, também, que toda e qualquer política pública direcionada para o aperfeiçoamento do sistema de ensino nacional deve configurar-se como política de Estado (perene) e não apenas como política de governo (instável e suscetível aos “ânimos eleitorais”).

Poderíamos arrolar neste item mais que uma dezena dos “porquês” que justificariam, a nosso ver, a relevância em/para a EDH hodiernamente. Porém, nos limitaremos a elencar apenas mais um desses “porquês” (além dos três já expostos até aqui) com o duplo intuito de: não cansar o leitor e de permiti-lo listar/descobrir outros tantos “porquês”.

Há um “porquê”, em específico, em meio a tantos outros “porquês”, que consideramos como chave elementar, ou, mais ousadamente, como a “chave de cunho hermenêutico” que é capaz de justificar a importância de uma práxis em Direitos Humanos e, sobretudo na Educação em Direitos Humanos. Estamos nos referindo ao “Princípio da Fraternidade” ou, como diria Baggio (2008), ao “Princípio Esquecido”.

Na história da humanidade, desde as mais remotas civilizações e impérios, há de se destacar que cada povo criou os seus seres “invisíveis”, excluídos e zumbificados. Os leprosos e as prostitutas, na história do povo hebreu; o perverso sistema de castas, que nega o acesso

⁴⁸Retomaremos adiante, no item reservado ao “Cotidiano e EDH”, mais concepções sobre as relações dialógicas.

⁴⁹As mais veementes críticas ao modelo de ‘bancarização’ na educação podem ser encontradas nos escritos do educador Paulo Freire. Carbonari (2014, p.166) menciona resumidamente tal perspectiva: “a *Pedagogia do Oprimido* é uma denúncia das práticas (des)educativas tidas como “bancárias” por em nada contribuírem com os processos de afirmação dos seres humanos, de sua humanização, de sua libertação”.

aos Direitos Fundamentais dos “Dalits” (casta considerada inferior, dos “intocáveis”) na Índia, ou até mesmo os amontoados humanos nas “cracolândias” brasileiras. No plano ocidental, existem também os excluídos pela imposição da ‘estética perfeita’ e isso desagua nos cotidianos escolares em forma de *bullying* desde a tenra infância dos indivíduos.

Na contemporaneidade, em pleno século XXI, a mídia tem divulgado o(s) (re)estabelecimentos de fronteiras nacionais bem como a apresentação de propostas para erguimento de muros e cercas elétricas como linhas demarcatórias entre nações.

No contexto de uma crise global sem precedentes, evidencia-se a problemática das migrações forçadas, por motivos de guerra e perseguições, de ordem política e religiosa, rumo à Europa. É o drama dos imigrantes⁵⁰ e refugiados. E, enquanto tudo isso acontece, tem-se a sensação de que o mundo assiste as cenas de horror, sobre mais um bote naufragando com dezenas de pessoas na Ilha de Lampedusa (Itália), com a tranquilidade apática de quem está sentado numa praça qualquer “dando milho aos pombos” (parafraseando o artista/cantor Zé Geraldo⁵¹).

Políticas públicas na perspectiva “macro” continentais devem ser apresentadas, ampliadas e aperfeiçoadas com urgência. Há uma necessidade latente de validar garantias aos que migram, bem como proteção aos que ficam. É quase uma quimera, mas não seria maravilhoso vivenciarmos uma práxis de fraternidade universal, por meio da EDH, que não excluísse por causa de fronteiras ou critérios nacionais, ou por orientação religiosa, sexual ou política?

É sabido que a noção de Princípio da Fraternidade tem raízes indissociáveis com a tradição cristã. Baggio (2008) esclarece que há a ideia de Fraternidade antes do advento de 1789. Assim, nos remetemos ao personagem histórico de Jesus, O Cristo. Este redimensionou os sentidos interpretativos das leis judaicas e vislumbrou “o próximo” não mais como o bárbaro, estrangeiro ou gentil. A partir de então (através da parábola Neotestamentária), o

⁵⁰Segundo dados da Organização Mundial de Migração, cerca de 214 milhões de pessoas residem fora de seu país natal. Com esse quantitativo, daria para formar o 5º país mais populoso do mundo. Esse crescimento numérico de migrantes também foi percebido no Brasil, com um aumento de 20% entre os anos de 2010 a 2015. Isso representa um número aproximado de 713 mil pessoas. Para saber mais acesse: <<https://nacoesunidas.org/populacao-de-migrantes-no-brasil-aumentou-20-no-periodo-2010-2015-revela-agencia-da-onu/>>.

⁵¹Zé Geraldo é um cantor e compositor brasileiro que musicaliza seus poemas de forma simples, rústica e enfatiza as cotidianidades da sociedade! “Milho aos Pombos” foi um de seus grandes sucessos. Lançada no ano de 1981, a canção é uma crítica incisiva àqueles que reclamam dos fatos, mas não “movem uma palha” sequer para mudar a situação e ficam adormecidos na inércia e no desengajamento sem fraternidade.

“Samaritano” passa a ser “O Bom Samaritano”⁵² para a tradição cristã, contrariando toda a lógica e realidade do cotidiano ritualístico/legalista judaico.

Na óptica da Fraternidade de Cristo, os leprosos, deficientes, prostitutas, órfãos e viúvas passam a ser vistos como “próximo”, “semelhante”. Seus ensinamentos foram levados bem a sério por seus seguidores, os discípulos e os chamados Apóstolos, de modo que “vendiam suas propriedades e bens, e repartiam com todos, segundo a necessidade de cada um”⁵³.

Saltando para o contexto da Revolução Francesa de 1789, Pinheiro (2016, p.37) realça que o tríptico francês (Liberdade, Igualdade e Fraternidade) não trazia consigo um caráter de ineditismo conceitual e ainda foi meio que substituído, temporariamente, pelo lema “Trabalho, Família e Pátria”, todavia, mesmo assim, esboçou um projeto moderno para uma sociedade desejável.

Embora os ideais de Liberdade e Igualdade tenham imprimido certa “concorrência desleal” para com a “Fraternidade”, no sentido de apresentar uma dimensão política mais explícita naquele contexto imediato, é certo também que ambas não foram, nos dizeres de Pinheiro (2016, p.105) “suficientes por si mesmos para produzir vínculos entre os homens”.

Ainda assim, houve uma secundarização histórica do Princípio da Fraternidade que não implicou, necessariamente, em uma não imbrincação histórica entre os elementos da tríade. Em preciosa lição, Baggio (2008) ensina que na medida em que nos dispusermos a sermos mais fraternos seremos, por conseguinte, livres e iguais.

Consideramos plenamente plausível conjecturar a resistência inicial/natural para com o Princípio da Fraternidade devido à extrema vulnerabilidade traduzida pela instabilidade política em que se encontrava a sociedade francesa da época. Pinheiro (2016, p.41), com apenas uma pergunta, sintetiza essa instabilidade: “[...] como falar em fraternidade quando era a guilhotina que funcionava sem limites?”. Esse foi o denominado “Período do Terror” ou “Período do Grande Medo” (entre os anos 1793-1794).

⁵² Parábola registrada segundo o Evangelho de São Lucas, capítulo 10, versículos de 30-37. Recomendamos também a leitura de “O Bom Travesti” – releitura contemporânea da parábola original, escrita por Rubem Alves. É um chamamento à reflexão sobre a fraternidade e é perfeitamente recomendada para ilustrar uma boa proposta de prática pedagógica em EDH. Disponível em: <<http://pavablog.blogspot.com.br/2009/05/o-bom-samaritano-o-bom-travesti.html>>.

⁵³ Trecho registrado no Livro de Atos dos Apóstolos, capítulo 2, versículos 45-46. Trata-se do contexto denominado de “período da Igreja Primitiva” que perdurou até o século III d.C. quando o Imperador Constantino institucionalizou o Cristianismo como religião oficial do Império Romano.

De forma límpida e objetiva, Tosi (2014) apresenta sua visão sobre três conceitos de Fraternidade, a saber: I.A Fraternidade adstrita aos vínculos de consaguinidade, parentesco e vizinhança; II. Como um princípio ético; III. Fraternidade como princípio cosmo(político).

Sobre os dois primeiros conceitos, há um maior consenso. Contudo, em relação ao conceito de Fraternidade como uma categoria política, há sólidas bases de resistência nas doutrinas políticas modernas.

Na filosofia iluminista de perspectiva Kantiana, a Fraternidade seria aquela que feriria o princípio da ‘autonomia do sujeito’. No marxismo, não se afirma um descarte ao princípio da Fraternidade, mas se impõe uma área limítrofe, com reservas. Tosi (2014, p.35) menciona que “o marxismo admite um espaço de fraternidade, mas só entre os proletários que compartilham a mesma condição de classe explorada e oprimida [...]”.

Destaca-se também o olhar crítico de Max Weber sobre a ideia da Fraternidade como uma categoria política. Para ele, a política deve ser regida pela ‘ética da responsabilidade’. Esta, por sua vez, mostra-se incompatível com o que ele atribuiu de ‘ética da convicção’ que seria a própria Fraternidade. Weber não desconsidera a importância da chamada ‘ética da convicção’ (Fraternidade) para o mundo e acredita que os ensinamentos de Jesus constituem uma ética de altíssima expressão. Contudo, ao mesmo tempo, Weber considera que essa ética, que é sintetizada no ‘Sermão da Montanha’⁵⁴, não pode operacionalizar/instrumentalizar a governança das nações. Para ele, política tem a ver com força. (TOSI, 2014).

Weber põe na mesa um crítico dilema entre ética e política no sentido que não haverá possibilidades, presentes e/ou futuras, de se encontrar uma solução que alie teoria e prática. Sobre essa lógica ‘Weberiana’, Tosi (2014, p.38) rebate e aponta que:

[...] a alternativa absoluta que Weber põe entre as duas éticas esconde uma ambiguidade: no momento em que Weber afirma que a ética da convicção deve ser ‘considerada seriamente’ e que essa exige o ‘tudo ou nada’, faz uma dupla operação que invalida tanto a moral, porque reduz a ética à versão rígida do “se faça justiça, custe o que custar”, como também qualquer aplicabilidade ética à política, que permanece dominada pela força.

Até aqui percebemos que o reconhecimento e recepção da Fraternidade como princípio sociopolítico, tanto para o contexto da Revolução Francesa, quanto para os tempos hodiernos, necessita de um extremo exercício de argumentação e contra-

⁵⁴Para Stott (2008, p.1) “O Sermão do Monte é a parte mais conhecida dos ensinamentos de Jesus [...] De tudo o que ele disse, essas suas palavras são as que mais se aproximam de um manifesto, pois descrevem o que ele desejava que seus seguidores fossem e fizessem. Penso que nenhuma outra expressão resume melhor a intenção de Jesus, ou indica mais claramente o seu desafio para o mundo moderno, do que a expressão “**contracultura cristã**”. [Grifo nosso].

argumentação. Todavia, constatamos que seria complexo e denso em demasia tentar mediar os pontos de vista teóricos nas sumaríssimas considerações deste item. Mesmo assim, não nos furtaremos do intento de aproximar o que consideramos essencial no Princípio da Fraternidade para a Educação em/para os Direitos Humanos com o fulcro de justificar o que consideramos anteriormente como o principal “porquê”!

Fraternidade é ampliar o ‘nós’ e, na medida em que se amplia o “nós”, amplia-se também o “eu”, o “eu” narcisístico, egoístico, se transforma. Desta feita, compreende-se que caberá à EDH assimilar/incorporar essa ‘máxima’. Na mesma via, é na EDH que as concepções sobre Fraternidade devem encontrar guarida.

Consideramos oportuna, para a construção do conhecimento, a abordagem na EDH, de que o Princípio da Fraternidade está vinculado/ enraizado ao campo ético/religioso e que, apesar disso, não deve haver pretensão de descarte do ideal estabelecido na Revolução Francesa, qual seja, a de conferirlaicidade ao Estado. Sendo assim, o que podemos considerar como a ‘primeira fase’ de compreensão histórica sobre Fraternidade, como princípio, não busca anular a ‘segunda fase’, qual seja, a de perspectiva de Fraternidade para a teoria e prática política.

A educação e os processos educativos, seja em qualquer nível ou formato, acompanham ou acompanharão os indivíduos no percurso da vida. E é nesse trilhar que se torna indispensável promover a vinculação simbiótica entre Fraternidade para a EDH e EDH para a Fraternidade. A EDH para “o hoje” pode conferir à Fraternidade amplitude prática de destaque, onde a mesma seja vista/compreendida para além⁵⁵ dos laços de consaguinidade, parentesco, vizinhança e zonas fronteiriças. Na mesma linha de entendimento, pode-se afirmar que a Fraternidade deve perpassar o sentimentalismo e implicar em ações e deve também perpassar as nomenclaturas de ‘categorias do pensamento’ (categorias abstracionais, conceituais e/ou hipotéticas).

Compreendemos que a EDH somada a Fraternidade, em nenhuma hipótese, comprometerá a ‘autonomia do sujeito’ como pensava Kant. O princípio de autonomia permanece intacto, pois corresponde também ao Princípio da Liberdade, que implica no direito do indivíduo de estar ou não estar, de crer ou não crer, de confraternizar-se e de não confraternizar-se. Contudo, na perspectiva da EDH, a autonomia, nestes termos explanados acima, não se configura mais como critério absoluto, como única opção.

⁵⁵ Utilizando a ‘Parábola do Bom Samaritano’ como ilustração Tosi (2014, p.32) expõe que “[...] a parábola não diz se, na ação de se aproximar, o samaritano reconheceu no homem caído um correligionário ou um inimigo, outro samaritano ou um judeu: Jesus deixa propositalmente indefinida esta questão, como se o samaritano soubesse reconhecer o outro como “uma pessoa”, na sua generalidade, sem determinação”.

Caberá também à EDH redimensionar o Princípio e práxis da Fraternidade para além das ‘categorias’ ou para além da ‘fraternidade de classe’, como vivenciara Karl Marx em seu contexto, naquele momento histórico de inegável exploração material da classe operária. E, apresentando o contraponto ao pensamento de Max Weber, de que a política anda pareada com a força, afirmamos que, por exemplo, as políticas públicas em/para a EDH jamais poderão encarnar essa investidura, da força e pela força, sob o risco de incorrerem em inexoráveis ambiguidades.

Em epítome, vimos neste item os quatro “porquês” que justificam a importância da EDH, a saber: I. A EDH dispõe de amplo conteúdo documental e jurídico; II. A EDH pode ser entendida como um processo de/em (re)construção que não pode parar; III. A EDH está indissociavelmente ligada às relações dialógicas; IV. A EDH poderá resgatar e incorporar em si própria o Princípio da Fraternidade como “chave de cunho hermenêutico” e prático.

3.2 O COTIDIANO: A REPRODUÇÃO DA VIDA

Em linhas preambulares sobre o cotidiano e cotidianidades, conjecturamos, utilizando-se de uma expressão popular, que ambas existem e coexistem ‘desde que o mundo é mundo’. Contudo, foi apenas a partir da segunda metade do Século XX que se passou a teorizar, estudar e a buscar compreender tais fenômenos. E foi nesse contexto, de complexidades da contemporaneidade, que o cotidiano passou a ser contemplado através dos escritos de Heller (1972); Maffesoli (1986) dentre outros.

Levigard; Barbosa (2010) comentam que o cotidiano é formatado/composto por esferas da vida. Essa ênfase no plural desse substantivo (esferas) ganha reforço quando olhamos o contexto histórico transicional entre os Séculos XIX e XX. Trata-se do ‘aparecimento’ de um fenômeno chamado globalização. Este proporcionou uma reviravolta com repercussões e mudanças nos modos de produção, na maneira em que ‘se fazia’ ciência e nos moldes culturais da época.

Aqueles que almejem adentrar no(s) âmbito(s) de entendimento sobre o cotidiano provavelmente deparar-se-ão, em alguns momentos, envoltos por uma espécie de sinestesia que conjuga o deslumbre inicial e o assombro posterior.

O ‘deslumbre inicial’ poderá residir, por exemplo, ao perceberem-se as estupendas mudanças provocadas na sociedade e nas cidades (com os adventos de êxodos rurais, da industrialização, das vendas de bens de consumo etc). O ‘assombro posterior’ será

provocado/sentido através da percepção da configuração dessas ‘novas cidades’ e suas freneticidades que submetem ‘o homem’ ao jugo do *chronos* pró-capital e à fluidez de relacionamentos. O entendimento sobre o cotidiano das cidades nesse período ‘entre séculos’, poderá remeter-nos, indutivamente, tanto aos cenários enlameados e insalubres do filme “Germinal”, baseado no romance de Émile Zola, como também ao contexto de ‘maquinarização humana’ do filme “Tempos Modernos”, de Charlie Chaplin ou até mesmo no naturalismo literário da obra “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo.

O cotidiano, como espaço/vivência de indivíduos em sociedade, congrega heterogeneidades e conflitos, divergências e contradições quer seja em espaços da vida pública ou nas esferas da vida privada. Heller (1972, p.20) nos diz que “a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”. Maffesoli (1986, p.335) nos expõe que “o cotidiano não é resignação e não é privatismo. O cotidiano não é a denegação da história: é a história vivida no dia-a-dia [...]”.

Enfatize-se aqui que a história supera a ideia limitada de ser apenas um mero relato para um determinado momento. A vida cotidiana é representada na história da modernidade como plural, definida pelo seu caráter de massa e difuso (LE GOFF, 1990).

3.3 COTIDIANO COMO ESPAÇO DO SENSO COMUM E PARA ALÉM DELE

O cotidiano é composto por esferas de vidas, acontecimentos, fatos e atos e Heller (1972, p.30), ao tratar sobre uma estruturação de elementos da vida cotidiana, elenca a espontaneidade como a característica dominante da vida cotidiana e explica que:

[...] a espontaneidade não se expressa apenas na assimilação do comportamento consuetudinário e do ritmo da vida, mas também no fato que essa assimilação faz-se acompanhar por motivações efêmeras, em constante alteração, em permanente aparecimento e desaparecimento.

Como reflexo e decorrência também dessa espontaneidade, constitui-se um elemento estruturante da cotidianidade e do pensamento cotidiano, a saber, a ultrageneralização. Esta, a partir da visão de Heller (1972, p.44), apresentar-se-á, inevitavelmente, em vários momentos da vida de cada indivíduo pertencente à sociedade moderna porque:

Em breves lapsos de tempo, somos obrigados a realizar atividades tão heterogêneas que não poderíamos viver se nos empenhássemos em fazer com que nossa atividade dependesse de conceitos fundados cientificamente.

A autora ainda explicita dois modos/maneiras pelas quais chegamos à ultrageneralização e que implicam em potencial reverberante, tanto nas características de categoria do nosso pensamento quanto nos atos comportamentais diários:

[...] por um lado, assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são “impingidos” pelo meio em que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que chega a produzir-se uma tal atitude. Isso depende da época e do indivíduo.

Seja pela recepção, destituída de ‘filtragem’, de ideias já (pré) concebidas por outrem, ou pela inculcação de ideias que consideram o indivíduo como ‘fruto do meio’ em que se vive, não há quem ‘escape’ de cenários/contextos de cotidianidade permeados de ultrageneralizações. Ao que chamamos de cenários/contextos, Patto (1993, p.132) nomeia como “centros moleculares de poder”, que podem ser, por exemplo, a escola e a família. Nesses ‘centros moleculares de poder’, a ultrageneralização pode se desdobrar em ‘juízos provisórios’ e em ‘preconceitos’.

O ‘juízo provisório’ está intrinsecamente ligado à cotidianidade dos indivíduos. Trata-se de um terreno considerado propício à alienação, mas que não é/está necessariamente alienado. Pode ser que aconteça, mas não é a regra absoluta. Se for ‘provisório’, redundantemente, não tem, ou não deve ter caráter permanente. Ainda assim, Heller (1972) alerta que, apesar da inevitabilidade das atribuições de juízos provisórios por meio de analogia, deve-se atentar para que não ocorra a ‘cristalização’ ou ‘fossilização’ desses ‘juízos’, transformando-os em absoluto quando deveriam ser provisórios.

Já os ‘preconceitos’ constituem-se como categorias não apenas do pensamento, mas também de comportamentos cotidianos e são desdobramentos da ultrageneralização e dos juízos de valores. Heller (1972, p.43) se pronuncia em um tom bem pessoal e numa perspectiva bem abrangente que “quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente”. O preconceito desencadeia ações inibitórias que, a nosso ver, não atingem apenas ao inibido, mas atingem também o próprio inibidor quando este não cede à mudança/melhora na perspectiva da metanoia⁵⁶.

⁵⁶ Palavra que vem do Grego e que significa/implica na ação de mudar de ideia ou pensamento.

Quando os juízos provisórios e os preconceitos se cristalizam, nos deparamos com uma cotidianidade alienada e alienante. O cotidiano também é espaço de alienação, dominação e manipulação. E é tomando como base essas assertivas que nos debruçaremos sobre as ideias de categoria do senso comum e sua relação com outros tipos de conhecimento e, em específico com o conhecimento científico.

As discussões teóricas a respeito do senso comum e sua representatividade no cotidiano ainda podem ser consideradas super atuais e de grande importância pelos seguintes pontos: I. O termo ‘senso comum’ ainda é desconhecido por uns, mas, como ato ou discurso, é incorporado por ‘todos’ (resguardadas as devidas proporções) além de ser mal compreendido por muitos; II. Há o grupo dos que consideram o ‘senso comum’ como um obstáculo para o progresso das demais ciências e que deve ser extirpado sumariamente; III. Há o grupo dos que, alinhados a uma lógica de dominação hegemônica, impõem as definições de ‘senso comum’ para ‘os outros’, os subjugados, a fim de perdurarem em seus jogos de poder e manutenção do *status quo* societal; IV. Há também o grupo dos que compreendem o ‘senso comum’ como elemento necessário à cotidianidade e que deve ser compreendido, submetido ao crivo da criticidade, aproveitado e posteriormente superado/aperfeiçoado.

Sobre o ponto I, (senso comum desconhecido, incorporado e mal compreendido), afirmamos que, para além da compreensão do termo em si (senso comum), os atos e discursos explicitam o quanto o cotidiano, senso comum e as suas ‘repetições’, expressas, por exemplo, nas frases: “quem cala consente” ou “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher⁵⁷”, estão perdurando por anos nos discursos de muitos ‘centros moleculares de poder’ e apontam para a replicação alienante de ‘meias verdades’ tidas como verdades ‘inteiras’.

A respeito do ponto II, (senso comum como obstáculo ao progresso das ciências), Bachelard (1972, p. 14 e 30) *apud* Santos (1989, p.31) apresenta uma contundente visão que aponta para a total ruptura entre o senso comum e a ciência:

a ciência se opõe absolutamente à opinião. O senso comum, o conhecimento vulgar, a sociologia espontânea, a experiência imediata, tudo isto são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. A ciência constrói-se, pois, contra o senso comum [...]. [...] O senso comum é um ‘conhecimento’ que pensa que existe tal como existe e cuja função é a de reconciliar a todo custo a consciência comum consigo mesma. É, pois, um

⁵⁷ São frases comumente repetidas em uma grande diversidade de ambientes de (con)vivência. Gramsci (1978, p.20) escreveu que “a repetição é o meio mais didático, mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular”. Óbvio, a depender do que se repete, como se repete, e para quem se repete, os resultados poderão ser positivos ou super negativos.

pensamento necessariamente conservador e fixista. A ciência, para se constituir, tem de romper com essas evidências [...].

Mesmo considerando que o senso comum, de fato, pode apresentar contradições e fragmentações, ainda assim poderá ser uma fonte de revitalização para os tipos de conhecimentos. A ciência não é nada mais senão a reciclagem, a partir de uma recuperação crítica do senso comum. Ou, nas palavras de Alves (1981, p.11), “a ciência é uma metamorfose do senso comum. Sem ele, ela não pode existir”.

Em Saviani (1996, p.1) senso comum e ciência são postos à nossa apreciação e assinalados a partir de antônimos, a saber:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Identificamos um posicionamento mais ameno em Saviani que em Bachelard no sentido de que, pensando na expressão “*passar do*”, para passar de algo, seja de determinada condição ou lugar, faz-se necessário passar por algo. Então, o “fim” ciência não deve excluir o “meio pelo qual”- senso comum.

Em regra, as críticas direcionadas ao senso comum estão permeadas de positivismo deterministas que se limitam a dualismos reducionistas. Isso é o bastante para que esse seja considerado ainda hoje uma espécie de “campo minado” para a epistemologia.

De um lado, nos deparamos com a perspectiva de unicidade da ciência, equivalente a uma predileção ou mesmo uma ‘crença’ na cultura do Ocidente. Por outra via, bem mais ‘estreita e espinhosa’ em oposições, caminham os ‘senso comuns’ com premissas que podem abarcar noções de diversidades, pluralidades e heterogeneidades. Em meio a tudo isso, Santos (2008, p.154), sem titubear, assevera que “não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos”. Consideramos também a possibilidade de complementaridade horizontal entre os diversos tipos de conhecimento.

Refletindo agora sobre o ponto III (senso comum como lógica e prática de dominação pela hegemonia), podemos questionar: quem criou essa expressão (senso comum)? Alves (1981, p.9) nos responde e exemplifica didaticamente através de uma linha de raciocínio histórico que:

Esta expressão não foi inventada pelas pessoas de senso comum. Creio que elas nunca se preocuparam em se definir. Um negro, em sua pátria de

origem, não se definiria como pessoa “de cor”. Evidentemente, esta expressão foi criada para os negros pelos brancos. Da mesma forma a expressão “senso comum” foi criada por pessoas que se julgam acima do senso comum, como uma forma de se diferenciarem das pessoas que, segundo seu critério, são intelectualmente inferiores.

Existem diferenças entre o senso comum que brota da cotidianidade espontânea, que não carrega consigo pretensões de dominação, e entre o senso comum deliberadamente conjecturado/elucubrado e imposto de acordo com as relações de hierarquia construídas no cotidiano. Nos percursos e percalços da História, muitos ‘senso comuns’ foram atribuídos em formas de estereótipos a grupos em situação/contexto de vulnerabilidade com justificativas elaboradas em pronunciamentos como: “esses não são capazes”; “eles não são de uma raça pura”; “são indispostos para o trabalho”; “são ‘geneticamente’ inferiores”; ‘são nordestinos’; ‘são latino-americanos’, ‘são mulheres, né?’ etc.

Os que estão engajados na lógica e engrenagens da dominação hegemônica também utilizam do senso comum no cotidiano para dar explicações e justificativas “tomando a parte pelo todo”. Por exemplo, quando o advento da Revolução Francesa é rememorado no único intuito de desprestigiar e rotular os Direitos Humanos como sendo um produto da modernidade burguesa voltada única e exclusivamente para os interesses pessoais da época e dos indivíduos envolvidos. Ora, este é um típico e enxutíssimo⁵⁸ exemplo do seja tomar ‘a parte pelo todo’.

A Revolução de 1789 deve ser vista e compreendida, inicialmente, sob a luz hermenêutica de seu contexto histórico/imediato para só depois serem possíveis as construções de conjecturas, analogias e estudos comparados com outras épocas, contextos e indivíduos. Perguntamos: o burguês de 1789 é o mesmo ‘burguês’ do século XXI? Os Direitos Humanos estão intactos e engessados desde a apresentação da DUDH de 1948?

Outro exemplo também do uso “da parte pelo todo”, como ferramenta de dominação e alienação utilizando-se do senso comum na cotidianidade, é dizer que a Revolução Francesa deu à luz aos Direitos Humanos individualistas, utilitaristas, egoístas e destituídos de fraternidade e alteridade. Não há que se negar que, de fato, Karl Marx foi um crítico ferrenho do individualismo burguês, que vislumbrava apenas o acúmulo desmedido de bens. Contudo, estes são argumentos de ‘partes que não refletem o todo’.

⁵⁸Para utilizar-se do senso comum como ferramenta de dominação e replicação pró-alienação, não é necessário teses, tratados ou quaisquer elaboradíssimos postulados teórico-científicos. Basta utilizar-se de “partes pelo todo” com generosas pitadas de generalização, uso da(s) mídia(s) e repetição exaustiva.

O discurso falacioso é por nós identificado a partir do momento em que os setores hegemônicos se utilizam dos dois exemplos supracitados nas esferas cotidianas para menosprezar os Direitos Humanos e para negá-los como direito do ‘outro’. Na verdade, é deles próprios— sujeitos desse discurso - que emana individualismo, utilitarismo, coisificação do ser humano. Sobre esses ‘sujeitos do eu’, escreve Ruiz (2010, p.192):

[...] a relação com o outro é um aspecto secundário da sua natureza [...] Na melhor das hipóteses o outro é percebido como um complemento útil para o desenvolvimento da natureza individual. Sua existência é considerada necessária enquanto complementa as necessidades biológicas do indivíduo, mas prescindível enquanto este pode subsistir livremente sem a presença do outro. Não é casual que o utilitarismo seja a ética que acompanha o individualismo e que ambos sejam as ideologias dominantes de nosso momento histórico.

O grupo dos que utilizam o senso comum como prática pró-alienação, também pode, simultaneamente, aderir à lógica de uma dita ‘concepção moderna’ de ciência, que rejeita todas as práticas e saberes que venham passar ao largo de suas pretensões de domínio, e que descarta as práticas e conhecimentos contra hegemônicos que são gestados em ‘culturas periféricas’, ‘países periféricos’, ‘escolas periféricas’. Há movimentos de resistência dos subjugados e oprimidos também por meio do senso comum cotidiano. Não há que se olvidar que grande parte das obscuridades percebidas no cotidiano, através do senso comum, são fabricadas por sistemas de dominação ideológica.

O ponto IV congrega o grupo dos que veem no ‘senso comum’ elemento necessário à cotidianidade, contanto que este seja superado e aperfeiçoado por meio da criticidade. À primeira vista, baseado em dados preliminares de coletas, cujos resultados serão compartilhados no último capítulo deste trabalho, intuímos que há um quase consenso dos colaboradores da pesquisa sobre a percepção de existência do senso comum nos discursos da cotidianidade sobre Direitos Humanos no contexto escolar e nas mídias de comunicação.

Ainda assim, considerar a importância do senso comum como ponto de apoio, de partida para a compreensão dos demais tipos de conhecimento, e até mesmo como ‘substância’ complementar para o mesmo é algo desafiador porque requer uma demanda de esforços em argumentação, contra argumentação, diálogos e embasamento teórico para tal. Tudo isto, devido a ‘oposição’ dos que defendem a unicidade de seu tipo de conhecimento ‘preferido’ e dos que utilizam do senso comum para ‘sonegar o outro’.

Para conferir plausibilidade e paridade argumentativa em favor do cotidiano como espaço do senso comum e para além dele, julgamos indispensável intencionar a quebra de alguns paradigmas através de postulados que se erigem na contracultura da hegemonia científica. Alves (1981) propõe a necessidade de se acabar com o mito criado e cultivado em torno do cientista como se o mesmo fosse um indivíduo privilegiado e que pensa melhor que as outras pessoas. Nessa mesma linha de raciocínio, Morin (2008, p.25) argumenta “[...] o cientista não é um homem superior [...] tem a mesma pequenez e a mesma propensão para o erro”.

Esse é um desafio para a EDH, aproximar os conhecimentos. Conferir a devida importância ao ‘cientista de laboratório’ e também ao ‘cientista da lavoura’.

Morin (1998, p.22) expressa que “a evolução do conhecimento científico não é unicamente de crescimento e de extensão do saber, mas também de transformações, de rupturas, de passagem de uma teoria para outra. As teorias científicas são mortais e são mortais por serem científicas”. Concordamos com Morin no entendimento de que rupturas, passagens e substituições de teorias acompanham a história das científicidades desde a Antiguidade. Contudo, nos apegamos, também, por cautela e por constatação histórica, no fato de que as substituições e superações dos ‘conhecimentos populares’, ‘periféricos’ ou do senso comum podem ser desastrosas se baseadas forem apenas nas abstrações de superioridade de um tipo de conhecimento por outro. A respeito disso, Santos (2007, p.27) nos traz uma interessante ilustração:

Nos anos de 1960, os sistemas milenares de irrigação dos campos de arroz da ilha de Bali, na Indonésia, foram substituídos por sistemas científicos de irrigação [...]. Os sistemas tradicionais de irrigação assentavam em conhecimentos hidrológicos, agrícolas e religiosos ancestrais, e eram administrados por sacerdotes de um templo hindu-budista dedicado a Dewi-Danu, a deusa do lago. Foram substituídos precisamente por serem considerados produtos da magia e da superstição, derivados do que foi depreciativamente designado como “culto do arroz”. Acontece que a substituição teve resultados desastrosos para a cultura do arroz com decréscimos nas colheitas para mais de metade. Os maus resultados repetiram-se nas colheitas seguintes e foram tão desastrosos que os sistemas científicos tiveram de ser abandonados e os sistemas tradicionais repostos [...]. Este caso ilustra a importância do **princípio da precaução** quando lidamos com uma possível complementaridade ou contradição entre diferentes tipos de conhecimento. É que, além do mais, a suposta incompatibilidade entre dois sistemas de conhecimento (o religioso e o científico) para a realização da mesma intervenção (a irrigação dos campos de arroz) foi o resultado de uma má avaliação (má ciência) provocada precisamente por juízos abstractos baseados na superioridade abstracta do conhecimento científico. Trinta anos depois da desastrosa intervenção

técnico - científica, a modelação computacional – uma área das novas ciências ou ciências da complexidade – veio demonstrar que as sequências da água geridas pelos sacerdotes da deusa Dewi - Danu eram os mais eficientes possíveis, mais eficientes, portanto, do que as do sistema científico de irrigação ou qualquer outro. [Grifo nosso].

A nosso ver, essa mesma ilustração poderia ser apresentada aos alunos de Ensino Médio, na perspectiva da EDH e tendo como fio condutor o tema dos ‘tipos de conhecimento’, de forma interdisciplinar da(s) seguinte(s) maneira(s):

Quadro 03: Exemplos de Interdisciplinaridade, didática e prática pedagógica para a EDH (I)

Disciplinas	Temas/Conteúdos	Perspectiva em/para EDH
Filosofia	Os tipos de conhecimento (Senso Comum, Cotidiano, Conhecimento Científico) etc.	Os tipos de conhecimento podem complementar um ao outro e promover diferentes pontos de vista sobre as necessidades básicas da humanidade no intuito de que todos possam viver melhor, com dignidade.
Ensino Religioso	Cultura e Divindades orientais etc.	‘O Brasil também é oriente’ quando o assunto é religião e religiosidade. Pode-se abordar a multidiversidade religiosa no Brasil com ênfase para o respeito, solidariedade e fraternidade em favor da humanidade.
Geografia	Tipos de relevo, tipos de solo, clima, tempo, hidrologia, importação e exportação de grãos etc.	O Direito Humano à alimentação digna e a não proporcionalidade na distribuição de alimentos no mundo; o despertar para a consciência do não desperdício entre a população; o despertar para a consciência do não desperdício nos meios de transporte ⁵⁹ , carga e descargas; ‘A Fraternidade ensina a não desperdiçar e a repartir o pão’.
História e Sociologia	Hábitos alimentares e culturas de plantio no Ocidente e Oriente no ontem e no hoje.	Poder-se-ia empreender uma pesquisa coletiva, mediada pelo Professor, no intuito de saber se há alguma relação entre o modo como os indivíduos de uma comunidade se relacionam (individualistas ou

⁵⁹O Brasil, infelizmente, consta no *Ranking* dos 10 países que mais desperdiçam alimentos. O transporte de grãos ainda é feito, majoritariamente, por caminhões que trafegam com sobrepeso, sucateados e em estradas e ferrovias, igualmente, sucateadas, esburacadas.

		colaborativistas) com os seus modos alimentares. A ênfase em EDH seria sobre alimentação saudável.
Matemática	A Etnomatemática ⁶⁰ , unidades de medidas (comprimento, capacidade, massa, superfície/área, medidas agrárias, volume) etc.	Poder-se-ia empreender uma pesquisa quantitativa com projeções numéricas sobre as estimativas de desperdício de alimentos no Brasil no período de um ano ou se as estimativas do que é desperdiçado no mundo seria capaz de acabar com a fome desse mesmo mundo. A ênfase em EDH seria sobre a necessidade de uma distribuição equânime de alimentos.
Biologia	Características do cereal ‘arroz’, vitaminas e benefícios.	O professor poderia propor uma atividade de campo, experimental. Os alunos poderiam desenvolver receitas saudáveis na cozinha da escola (por que não?) com os vários tipos de arroz (branco, integral, negro, parboilizado, vermelho etc). Poderiam distribuir as receitas em alguma confraternização da escola ou ‘inventarem’ uma festa temática do arroz! Por que não? A ênfase em EDH seria o direito que temos de saber a origem e qualidade do que compramos para nos alimentar.

Fonte: Lima (2017)

O quadro acima e os exemplos/sugestões de práticas pedagógicas com ênfase em EDH apenas clarificam o quão desafiador é trabalhar metodologicamente com a interdisciplinaridade. Um exemplo que, aparentemente se referia apenas à cultura do arroz e suas técnicas de plantio e cultivo na longínqua Indonésia, e que poderia ficar ‘ilhado’ em apenas uma disciplina se desdobra em propostas de conteúdos tangíveis, atuais, dotados de sensibilidade na perspectiva da dignidade da pessoa humana e que aponta para a Fraternidade.

O que vimos como muitíssimo interessante, a partir de uma experiência da vida real trazida por Santos (2007, p.27), é o que ele denominou de ‘teoria da precaução’. O

⁶⁰Não é uma nova ciência nem um método de ensino. Seu idealizador, Ubiratan D’Ambrósio, denomina a Etnomatemática como uma proposta educacional que põe em ênfase as relações culturais e que considera a historiografia da matemática. Para saber mais: “Etnomatemática” – Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/a-etnomatematica/>>. Acesso em: 06 jan.2018.

conhecimento do senso comum e do conhecimento religioso figurava de um lado da balança enquanto o conhecimento científico figurava do outro lado. A balança privilegiou a pretensão científica e a ‘precaução’ não foi levada em consideração. Os transtornos foram inevitáveis. Só após trinta anos, a ciência ‘deu o braço a torcer’ para os conhecimentos ‘tradicionais’. Talvez, esses trinta anos fossem o tempo necessário para se entender aquela espécie de ‘triunidade’ entre senso comum, religião e ‘ciência da irrigação’ do arroz na Indonésia e para, possivelmente, se propor ou a extinção dos ‘métodos tradicionais’ ou a inclusão/adição de um novo tipo de conhecimento científico aos já existentes. Em suma, para se chegar no ‘para além do senso comum’ a pressa não é a regra neste processo.

Ainda pensando sobre o cotidiano como espaço do senso comum e as possibilidades de entendê-lo e ir para além do mesmo, apresentaremos mais um exemplo, desta vez hipotético, que congrega em um único cenário o cotidiano, o senso comum, a inclusão de outros tipos de conhecimento, interdisciplinaridade, didática e práticas pedagógicas para a EDH.

Leiamos o caso hipotético a seguir:

Figura 04: Bode Gaiato⁶¹

Digamos que um professor de Filosofia do Ensino Médio irá ministrar uma aula sobre os tipos de conhecimento, a saber: conhecimento cotidiano (senso comum), conhecimento filosófico, conhecimento teológico e conhecimento científico. Ao perceberem a imagem projetada através do Datashow, os estudantes se surpreendem com a inusitada imagem:



Fonte: Internet

Após o momento ‘surpresa’ dos estudantes perante o ‘inusitado’, e após a explanação sobre as principais características dos tipos de conhecimento, o Professor indaga à turma: “Qual tipo de conhecimento ‘Ciço’ mencionou que utilizaria para ‘dar cabo’ de sua vida?”.

Antes de voltarmos ao cenário da sala de aula, façamos a leitura da figura/texto apresentada. Temos os seguintes personagens: 1º. ‘Junin’, que geralmente é o protagonista das histórias e causos; 2º. ‘Pablo’ é um cantor brasileiro de um segmento musical ainda indefinido, conhecido popularmente por “arrocha ou sofrência”, e que não faz parte do ‘elenco oficial’. Seu nome foi apenas citado na figura, sua imagem não aparece; 3º. ‘Zefinha’ é a mãe de ‘Junin’; 4º. Ciço é o quarto personagem da figura. Após uma possível desilusão amorosa e ao

⁶¹“O Bode Gaiato” despontou como um fenômeno da internet no ano de 2013. Trata-se de uma página criada na rede social *Facebook* e que contém personagens fictícios criados pelo Pernambucano Breno Melo. Todos os personagens são ‘bodes e cabras’ (animais muito populares no Nordeste brasileiro). Sobre os conteúdos e recursos dos ditos ‘posts’, pode-se considerá-los como textos multimodais, pois apresentam várias formas de linguagem numa só figura (texto verbal e não verbal) com as vivências cotidianas de seus personagens tipicamente nordestinos, que trazem consigo as marcas de regionalismo nos discursos e costumes e, claro, com boas doses de humor e cenários cotidianos repletos de senso comum.

ouvir a tal ‘sofrência’, Ciço resolve intentar contra a própria vida ingerindo, ao mesmo tempo, os alimentos leite e manga.

Voltemos para a sala de aula do caso hipotético e percebamos que o professor de Filosofia, em sua prática pedagógica, não desprezou os elementos do cotidiano. Pelo contrário, ele trouxe como elemento disparador, como *start* da sua aula, um dos ‘mitos’ da cotidianidade e senso comum popular, que acredita ser a ingestão simultânea de leite e manga a ‘mistura mortal’. Para alinhar sua aula à perspectiva da EDH, o professor, além de clarificar que o tipo de conhecimento presente na figura é o senso comum, também poderá chamar os estudantes à reflexão sobre a sociedade hegemônica, individualista e escravocrata do período Brasil Colonial.

E os professores de outras disciplinas? Como poderiam, a partir do senso comum contido na figura do “Bode Gaiato”, ampliar prática pedagógica para além do senso comum na EDH? Vejamos mais algumas possibilidades no quadro a seguir:

Quadro 04: Exemplos de Interdisciplinaridade e prática pedagógica para a EDH (II)

Disciplinas	Temas/Conteúdos	Perspectivas em/para a EDH
História	Brasil Colonial e Escravidão etc.	O Direito Humano a liberdade e a alimentação digna entram em cena. Pode-se analisar a conjuntura do sistema escravocrata no Brasil colonial fazendo um comparativo com os denominados “trabalhos análogos à escravidão” da atualidade; O professor também deverá explicar que a construção do mito “manga não se mistura com leite” foi uma arquitetura do senso comum pró alienação gerida pelos ‘senhores de escravos’ e que perdura até hoje.
Português	Textos Multimodais; Linguagem e Regionalismos etc.	Com ênfase na/para a EDH, o Professor poderá abordar a linguagem e os textos como instrumentos criadores e replicadores do senso comum na cotidianidade; também poderá enfatizar a valorização e respeito a(s) cultura(s) do Nordeste à luz do Projeto de Lei no Senado nº 238/2017 ⁶² .

⁶²Trata-se de um projeto de lei que nasceu a partir de sugestões de estudantes de Ensino Médio que participaram de um projeto chamado “Jovem Senador”, em 2016. O objetivo do PL é tipificar o crime de preconceito em

Química e Biologia	Tipos de mistura; homogênea e heterogênea; nutrientes necessários para a manutenção vital do corpo humano etc.	Os professores poderão montar um jogo de erros e acertos sobre os mitos e verdades a respeito dos benefícios/malefícios que certas combinações de alimentos podem causar; Os estudantes poderão trazer suas receitas ‘inusitadas’ e criativas ⁶³ para que os colegas, de olhos vendados, possam tentar descobrir quais são os alimentos, suas texturas e aromas. Escola também é lugar de experimentar, saborear e se divertir. Toda Fraternidade chama à confraternização.
---------------------------	--	--

Fonte: Lima (2017)

Nos dois exemplos que trouxemos aqui, tanto o real quanto o fictício, o objetivo foi apontar que a EDH, o cotidiano e o senso comum apresentam pontos de encontros e desencontros e que podem ser elementos provocadores de reflexão e criticidade nas práticas pedagógicas. Preciosa lição vemos em Alves (1981, p.9) quando declara que “a aprendizagem da ciência é um processo de desenvolvimento progressivo do senso comum. Só podemos ensinar e aprender partindo do senso comum de que o aprendiz dispõe”. É a partir da compreensão do senso comum que se poderá compreender os outros tipos de conhecimento com mais facilidade.

Gramsci *apud* Minayo (2008) também considera o senso comum como uma matéria prima com material transformador das formas de ver e compreender os demais tipos de conhecimento. Para o autor, o senso comum corresponde ao que há de real na vida cotidiana de uma população e que, incontestavelmente, todas as classes sociais se embevecem em senso comum. Ainda assim, este deve ser “compreendido, avaliado e recuperado criticamente”.

razão de a pessoa pertencer ou ser proveniente de algum Estado da federação, região geográfica ou comunidades tradicionais. Discriminações e preconceitos por causa de costumes e sotaques ainda são muito recorrentes no Brasil. Para saber mais sobre o PLS leia: ‘Projeto tipifica crime o preconceito por origem regional’. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/08/projeto-tipifica-como-crime-o-preconceito-por-origem-regional>> . Acesso em: 06 jan.2018.

⁶³Por falar em ‘criatividade’, nos lembramos de Freire (2009, p.63) e da ‘Pedagogia da Solidariedade’, quando o autor lança a seguinte pergunta ao seu entrevistador: “Está a Educação, no mundo inteiro, gerando experiências de criatividade ou impondo a experiência da repetição?”. A EDH, além de ser contra hegemônica, também é criativa, inovadora e propõe ruptura com os modelos educacionais da repetição!

3.4 COTIDIANO ESCOLAR EM FOCO

Para iniciarmos uma reflexão ou reflexões sobre o cotidiano escolar, consideramos necessário partirmos da premissa de que o cotidiano é tudo o que move e se move na sociedade o tempo todo e em todo tempo. Talvez, seja o cotidiano e suas cotidianidades uma ‘onipresença imanente’. O cotidiano é a vida que se vive e desta feita, por extensão, a vida também é vivida no ambiente, no contexto escolar. A Escola não é desvinculada da sociedade.

A Escola tem se tornado palco de atuais e constantes pesquisas sobre o cotidiano realizadas no Brasil e comporta uma infinda possibilidade de quadros e enfoques de análise. Silva (2006, p.212) afirma que a Escola é um espaço de “cruzamentos culturais”. Nesta pequena citação, já podemos nos deparar com um enorme desafio, qual seja, o de compreender que no termo ‘Cultura’ reside uma polissemia.

Existem vários conceitos de Cultura, dos mais simples aos mais complexos. Sob a visão estrita do senso comum, o seu conceito poderia ser limitado e dualizado em: ‘culto é o indivíduo que tem cultura’ e ‘inculto é o desprovido de cultura’ todavia, não nos deteremos nesse quesito, até porque esta distinção não esclarece quase nada.

Agora, se há culturas no cotidiano escolar podemos inferir que há também uma multiplicidade de diferenças e essa é uma das propostas desafiadoras da EDH, ampliar e propor diálogos a partir do discurso da diferença.

Escrevendo sobre didática e multiculturalismo, Candau (2011, p.249) aponta para alguns desafios, que devem ser desafios também da EDH como, por exemplo, “a necessidade de romper com a ideia de que a diferença é um problema, uma vez que, no imaginário presente da cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico”.

Esse intento de homogeneização no cotidiano escolar pode ser facilmente percebido a partir do seguinte fato, que ocorre tanto em escolas públicas como em escolas da rede privada. Geralmente, se a escola for de médio porte, ela terá, pelo menos, três turmas de primeiro, de segundo e de terceiros anos. O que acontece na prática? As turmas são formadas no início do ano seguindo alguns critérios/categorias de homogeneização. A configuração das turmas fica mais ou menos assim: A “turma A” será reservada aos estudantes considerados ‘top’, ‘comportados’, ‘exemplares’ e que trarão bons resultados para a escola com o resultado da nota de aprovação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); A “turma B”, por sua vez, será reservada aos estudantes ‘trabalhosos’, repentinos e aos considerados ‘fora da faixa

etária'; na "turma C", a configuração poderá ser de 'estudantes medianos' e estudantes recém chegados (novatos).

No parágrafo acima, montamos situações que se aproximam em muito da realidade das escolas no Brasil e da escola local de nossa pesquisa. O discurso dos professores(as) também nos permite perceber esses detalhes. Quando o(a) docente diz "ah, tenho aula na turma 'tal', é uma turma boa, tranquila!" ou "ah, essa turma do turno da tarde é péssima, não tem quem consiga dar aula!". Eis mais uma questão desafiadora para a EDH!

A EDH deve conferir especial atenção voltada para o acolhimento das diversidades inseridas no contexto escolar, bem como pautar-se pela soma de esforços rumo à educação inclusiva e à acessibilidade integral.

Tomando a diversidade no ambiente escolar e sua cotidianidade como parâmetro e palco de interações, aprendizagens, trocas, e - por que não dizer? - discordâncias entre seus sujeitos de direitos, vale observar o que afirma Silveira (2014, p. 203):

A diversidade está inscrita no cotidiano escolar, nos seus vários sujeitos: professores/as, alunos/as, funcionários/as, pais, mães, brancos/as, negros/as, meninos, meninas, jovens de ambos os sexos, hetero e homossexuais, professantes de várias religiões, deficientes físicos, gordos e magros/as (...). A diferença faz diferença.

Devido a esta "aquarela multicultural" de vozes e identidades no cotidiano escolar, faz-se necessário amplificar o som das vozes que indicam a EDH como elemento indispensável junto ao contexto escolar. Reforçando o conceito de educação para a diversidade, Silva e Dias (2016, p. 47) expõem que "educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto".

Tal qual na sociedade (de uma perspectiva macroscópica), as múltiplas diversidades coexistem também no contexto escolar (de uma perspectiva microscópica), e caberá à EDH contemplar os sujeitos de direitos ali inseridos desde o ingresso do(a) aluno(a). Contudo, vale salientar que a inclusão do indivíduo no sistema educacional regular não se consuma no ato da matrícula. Como princípio norteador da educação básica e guiando-se nas orientações do PNEDH 2007 (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos), considera-se bem mais que o simples acesso à escola (cujo indicador é a matrícula), faz-se necessário oferecer condições dignas de permanência e êxito de todos(as).

No contexto da vida escolar, as relações de convivência entre docentes e discentes, mas também entre os (as) próprios (as) estudantes, nunca estiveram em uma margem tão

tênue, distinguindo o respeito, de um lado, e, de outro, as mais variadas formas de violência (física, verbal, psicológica, simbólica, etc.).

Por esses e outros motivos, a EDH desponta como necessária, pois se propõe a contrastar e combater os cenários de violências da história brasileira. Muitos fatos que vilipendiaram a dignidade da pessoa humana em passado tão recente no Brasil, a exemplo da ditadura civil-militar de 1964, devem ser lembrados, para que sejam conhecidos pelas presentes e vindouras gerações, e também para que estas não repitam a trágica história. Do contrário, o cotidiano escolar, quando não alicerçado na Educação em/para os DH, poderá, na visão de Gonçalves e Andrade (2016, p.76) tornar-se “palco das mais variadas formas de violência entre os seus membros. [...] Violência esta que atinge a escola ou, até mesmo daquela por ela produzida”.

No contexto da educação contemporânea e nos cotidianos escolares, percebe-se que ainda há uma grande dificuldade em incorporar práticas e trabalhar com perspectivas que reconheçam as desigualdades e as diferenças presentes em seus contextos. A EDH propõe o reconhecimento das especificidades dos diferentes grupos inseridos na escola e a não implementação das tendências de homogeneização e padronização que ainda são bem presentes na cotidianidade escolar.

Na lógica da homogeneização, as diferenças são vistas nas escolas como um ‘problema’ a ser resolvido. No caminho da contra hegemonia, a EDH deve combater as desigualdades, reconhecer as diferenças e trazê-las para os cenários pedagógicos.

Muitos outros ‘ingredientes’ compõem o cotidiano escolar, a saber, a influência das mídias e os embates entre elementos ditos tradicionais e os elementos da moda, que podemos chamar também da atualidade ou do mercado, que influenciam, positiva ou negativamente, nas práticas pedagógicas. Esses tópicos e tantos mais serão contemplados no último capítulo deste trabalho.

A EDH tem assumido esses e tantos outros desafios. A propositura de reflexões e mobilizações, que visem à desnaturalização dos preconceitos e das discriminações que intentam barrar uma abordagem ampla, múltipla e intercultural no contexto escolar, são demandas que não podem esperar para o ‘amanhã’. Considerando que os Direitos Humanos constituem uma visão de mundo global e abrangente, entendemos que a EDH possibilita empreender-se um “salto” qualitativo da reprodução alienante do sistema hegemônico para uma conscientização problematizadora e crítica, mediante a interação dos vários tipos de saberes que, não prescindindo do cotidiano, ao contrário, a partir dele, possam ultrapassá-lo.

CAPÍTULO IV

OS DH E A EDH NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE SENSO COMUM, CRITICIDADE E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES.

Neste capítulo, compartilhamos os dados obtidos no transcurso da pesquisa considerando as trilhas metodológicas, a saber: o tipo da pesquisa, os percursos teóricos e práticos da investigação, o universo da pesquisa, os colaboradores diretos e indiretos e as reflexões e análises dos dados, sempre com respaldo teórico/bibliográfico/documental.

4.1 DO UNIVERSO DA PESQUISA À ATERRISSAGEM

A presente pesquisa de campo foi realizada na Escola Liceu Paraibano em duas etapas. A primeira, entre os meses de setembro a dezembro de 2016. A segunda, nos meses de novembro a dezembro de 2017. Detalharemos separadamente estas etapas.

Nosso primeiro contato/chegada à Escola aconteceu no dia 13 de setembro de 2016. Fomos recepcionados pelos ‘guardas/seguranças’ de plantão e orientados a subir ao primeiro andar, onde se localiza a sala da direção. Ao adentrarmos, fomos amistosamente recebidos por um dos membros da Diretoria e tratamos logo de nos apresentar como estudante do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba e iniciamos a explanação sobre o teor da pesquisa, quem seriam os colaboradores, tempo estimado para início e fim das coletas além de explanarmos os critérios éticos que devem ser postos em prática quando tratamos de pesquisa com seres humanos (seguindo as orientações da Resolução Nº 466 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa que versa sobre a ética na pesquisa com seres humanos).

Passadas as primeiras apresentações por parte deste pesquisador, o membro-diretor assinou uma carta de anuência, autorizando o início desta pesquisa na Escola, e em sequência disse: “esta é uma escola viva”! Temos vários projetos e ações que seguem na temática dos Direitos Humanos!”. De fato, pudemos observar, logo no *hall* de entrada da Escola e nos principais corredores, a existência de painéis, quadros de avisos e cartazes que sinalizavam a existência de projetos ativos sobre os mais variados temas que se transversalizam com a Educação em Direitos Humanos, como por exemplo: “combate ao *bullying*”, “combate ao racismo” e ações de conscientização sobre o “câncer de mama” (Outubro Rosa).

Na semana seguinte, retornamos à Escola. Procuramos o membro-diretor e este, gentilmente, nos conduziu até a sala dos/as professores/as. A sala, muito ampla, climatizada

por ar-condicionado, com dois banheiros internos, é dividida em duas partes que contém armários individuais para cada docente e duas grandes mesas em formato retangular para momentos de planejamento, preenchimento de diários, refeições e os bate-papos nos momentos de intervalo. Chegamos nesta sala às 9h15min, horário do intervalo, que, ao todo possui 15 minutos. Havia ali pelo menos vinte docentes distribuídos em cada ambiente e o membro-diretor nos perguntou se teríamos alguma preferência por abordar professores/as de disciplinas específicas. De pronto, respondemos que não e que os docentes das mais variadas disciplinas poderiam contribuir na pesquisa. Em seguida, também fomos indagados se preferiríamos alguma espécie de indicação para abordar os professores/as que “mais contribuem” ou aqueles (as) que são mais ‘trabalhosos’. prontamente respondemos que não faríamos essa espécie de “seleção” e optariamos pelo critério de aleatoriedade de distinções de faixa-etária, disciplinas ou gênero.

4.2 COLABORADORES/AS NA/DA PESQUISA

Os/As colaboradores/as desta pesquisa são docentes do Ensino Médio da Escola Liceu Paraibano. Ao adentrarmos na sala dos professores percebemos que, na mesa do primeiro ambiente havia apenas professoras (mulheres), já na mesa do segundo ambiente havia apenas professores (homens). A princípio, aquela divisão pareceu-nos bem curiosa e registramos em caderno. Na medida em que retornávamos ao ambiente (fato que ocorreu no mínimo umas dez vezes), percebíamos que a divisão em ‘ambiente de homens’ e ‘ambiente de mulheres’ era uma marca daquele micro cotidiano. Em apenas três momentos, percebemos a presença de duas professoras (mulheres) no ambiente, até então, majoritariamente masculino. Inferimos que isto acontece por questões de espontaneidade cotidiana e afinidades em comum e que também não há uma norma na Escola que dite essa ‘dicotomização’. Não nos deteremos neste tópico, mas, mesmo assim, fizemos esse registro.

A meta inicial do pesquisador seria conseguir a colaboração de dez docentes. Adiantamos que, na primeira etapa da coleta, conseguimos a adesão de cinco docentes sendo que, destes cinco, conseguimos entrevistar três. Um dos professores foi transferido de Escola e aí não conseguimos contatá-lo em tempo útil até o final do semestre; e uma professora desistiu de ser colaboradora sem apresentar justificativa. Simplesmente não deu *feedbacks* via *WhatsApp* nem via telefonema.

Em nossa primeira abordagem, falamos com uma professora de Português. A mesma aparentava estar situada numa faixa etária entre 46 e 50 anos de idade. Seguimos o protocolo recomendado: apresentação do pesquisador, apresentação da proposta de pesquisa e a forma como se daria a colaboração (permitir que o pesquisador acompanhasse uma semana das aulas do respectivo docente e a *posteriori* aplicasse um questionário e realizasse uma entrevista, finalizando, assim, a etapa de colaboração). Pois bem, recebemos a seguinte resposta: “entrei agora na escola para substituir uma professora que se aposentou. Estou com a disciplina atrasada. Converse com outra professora”. Agradecemos pela atenção e seguimos para a segunda abordagem.

Ainda no mesmo ambiente, abordamos uma segunda professora, da disciplina de História. A mesma aparentava estar situada na faixa etária entre cinquenta e cinquenta e cinco anos de idade. Seguimos o protocolo, tal como na primeira tentativa, e obtivemos também uma resposta negativa. A professora disse que “o mês seria de seminários e não seria interessante pra mim”. Contra argumentamos afirmando que não seria nenhum impedimento para a pesquisa se as aulas fossem com seminários, filmes, debates ou ‘aula convencional’. Ainda assim, percebemos certo desinteresse pela ideia e, então, agradecemos pela atenção e encerramos o diálogo.

No mesmo dia, só que já no turno da tarde, voltamos ao Liceu e conversamos com um professor da disciplina de História. O mesmo aparentava estar na faixa etária entre os quarenta e quarenta e cinco anos de idade. Após seguirmos o protocolo e apresentarmos o projeto, o professor disse: “Ah! Você quer saber se a gente coloca em prática o que sabemos na teoria, né?!”. Seguramos o fator constrangimento, pois outros professores que estavam no ambiente, também ouviram essa fala, e afirmamos que: “sinceramente essa não era nossa expectativa com a pesquisa!”. Agradecemos mais uma vez pela atenção e nos despedimos. Esse foi o resumo do segundo dia em campo e primeiro dia de abordagem com os docentes.

Sequencialmente após os fatos de insucesso na abordagem, com os/as docentes até aqui mencionados/as, ficamos por uns dias anestesiados em desânimo, contudo não poderíamos abandonar a pesquisa. Nas leituras teóricas nos deparamos com Minayo (2008, p.19) comentando que “[...] fazer pesquisa constitui um processo de trabalho complexo que envolve teoria, método, operacionalização e criatividade”.

Sendo assim, já dissemos anteriormente que estávamos abordando os/as docentes de forma aleatória. Resolvemos mudar a estratégia. A partir da terceira tentativa de abordagem, resolvemos conversar com os/as docentes com faixa etária aproximada até os trinta e cinco anos, os mais jovens. Estes/as se demonstraram mais acessíveis, aparentemente ‘engajados/as’

com a temática da EDH e, de certa forma, percebemos que as relações dialógicas entre pesquisador e colaboradores/as fluíram mais organicamente. Ressalte-se que a aleatoriedade no que concerne às disciplinas de cada professor continuou a ser um requisito em nossa abordagem.

Nesta nova tentativa de abordagem, conversamos com o professor ‘Frederico’⁶⁴. Este leciona a disciplina de Língua Espanhola. Trata-se de um jovem professor com faixa etária entre vinte e seis e 30 anos e recém-chegado na Escola. De imediato, ele demonstrou interesse em ser um colaborador da pesquisa. Na semana seguinte passamos uma tarde acompanhando-o em sala de aula. Para além da sala de aula, o professor Frederico é também o articulador de um projeto que envolve alunos/as extra classe, chamado de “Pensando Fora da Caixa”. Os encontros são semanais e abordam temáticas variadas que passam pela Filosofia e temas relativos a educação. No final do mês de novembro de 2016, o entrevistamos.

O segundo colaborador da pesquisa é o Professor “Geovanni”⁶⁵. Na faixa etária aproximada entre vinte e seis e trinta anos, ele ministra a disciplina de Geografia. Foi-me indicado pelo professor “Frederico” e, na primeira semana do mês de dezembro de 2016, o entrevistamos.

A terceira colaboradora é a professora “Adélia”⁶⁶, faixa etária entre quarenta e um e quarenta e cinco anos. A mesma ministra a disciplina de Língua Portuguesa. Tivemos a oportunidade de acompanhá-la em seis ministrações em sala de aula e fizemos a entrevista com a mesma.

A segunda etapa da coleta se deu entre os meses de novembro e dezembro de 2017. Como pesquisador, voltei com uma ‘postura diferente’ para abordar/convidar os/as professores/as para serem colaboradores (as) nesta pesquisa. Primeiramente, abandonamos os trajes formais utilizados na primeira etapa. Optei por roupas mais casuais que não ‘destoassem’ com o estilo com os quais os professores se vestiam no dia a dia. A abordagem verbal também foi simplificada. Não me apresentei mais como ‘pesquisador’ mas como simplesmente um estudante do mestrado da UFPB que estava fazendo uma pesquisa.

Deste modo, conseguimos agregar mais três colaboradores/as à pesquisa. A primeira, Mônica⁶⁷, intérprete de LIBRAS, faixa etária entre vinte e seis e trinta anos. Carlos⁶⁸, professor de História, idade entre cinquenta e um e cinquenta e cinco anos. E por último, o

⁶⁴ Frederico: nome fictício atribuído pelo pesquisador ao colaborador.

⁶⁵ Geovanni: nome fictício atribuído pelo pesquisador ao colaborador.

⁶⁶ Adélia: nome fictício atribuído pelo pesquisador a colaboradora.

⁶⁷ Mônica: nome fictício atribuído pelo pesquisador ao colaborador.

⁶⁸ Carlos: nome fictício atribuído pelo pesquisador ao colaborador.

professor de História, Vicente⁶⁹, com idade entre quarenta e seis e cinquenta anos. Ele foi o mesmo que se negou a conceder a entrevista na ocasião da primeira coleta. Chegamos na segunda abordagem já elogiando o Blog do professor e o projeto trabalhado no ano de 2017 sobre Direitos Humanos. Ele agradeceu, sentiu-se lisonjeado e disse que iria conceder-nos a entrevista com estas palavras: “durante minha coleta de dados no mestrado eu senti muita dificuldade e resistência do pessoal. Sofri bastante, sei o que é isso, por isso vou lhe conceder essa entrevista”.

Durante o período concernente à segunda etapa das coletas de dados, ventilamos a possibilidade de entrevistar também um dos membros da diretoria escolar por considerarmos que seria interessante termos a visão de um gestor escolar na pesquisa. Estabelecemos contato, tentamos marcar a entrevista por um período de duas semanas, mas não obtivemos êxito. O membro-gestor até demonstrou interesse em colaborar, mas disse que tinha dificuldades em conceder entrevistas com gravação de voz e que estava com a agenda bastante corrida devido ao período de final de semestre.

Como já dito anteriormente, nossa expectativa enquanto pesquisador seria alcançarmos um *corpus* de pesquisa com dez (10) colaboradores/as. Contudo, obtivemos êxito apenas com seis (6), sendo cinco (5) docentes e um (1) intérprete de LIBRAS. No entanto, consideramos, ainda assim, um *corpus* significativo e que forneceu bastantes elementos de análise sobre a relação entre EDH, cotidiano escolar e senso comum.

O quadro a seguir contempla o número total de colaboradores e informações sobre o perfil de cada um:

⁶⁹ Vicente: nome fictício atribuído pelo pesquisador ao colaborador.

Quadro 05: Perfil dos colaboradores(as)

Colaborador (a)	Faixa Etária	Sexo	Estado Civil	Formação Inicial	Pós Graduação	Tempo de formação	Disciplina que leciona
“Mônica”	Entre 26 e 30 anos	F	Casada	Intérprete de LIBRAS; Superior Incompleto em Pedagogia	-	07 anos	Intérprete de LIBRAS
“Frederico”	Entre 26 e 30 anos	M	Solteiro	Superior Incompleto em Letras Espanhol e Psicologia	-	-	Espanhol
“Geovanni”	Entre 26 e 30 anos	M	Solteiro	Geografia	-	03 anos	Geografia
“Adélia”	Entre 41 e 45 anos	F	Divorciada	Letras	Mestrado em Ciência da Literatura (Semiologia)	16 anos	Língua Portuguesa
“Vicente”	Entre 46 e 50 anos	M	Casado	História	Mestrado em Ciências das Religiões	25 anos	História
“Carlos”	Entre 51 e 55 anos	M	Casado	História	Especialização em Práticas Educativas	25 anos	História

Fonte: Entrevistas com os/as colaboradores/as da pesquisa. Lima 2017.

Os dados nos mostram que os/as colaboradores/as assim como suas disciplinas são, majoritariamente, das Ciências Humanas. As faixas etárias foram bem distribuídas. Temos docentes que estão no início da carreira e outros já com uma larga bagagem de anos. Sobre o grau de instrução também identificamos uma diversidade que vai do “superior incompleto” ao nível de “mestrado”.

4.3 EXPOSIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir de agora, discutimos os resultados obtidos através das entrevistas e observações realizadas junto aos/às colaboradores da pesquisa. Embora já tenhamos dito no item anterior, reprisamos: as falas dos colaboradores foram organizadas em torno de 06

categorias temáticas. As observações registradas em diário de campo sobre as percepções cotidianas do cotidiano escolar também serão incorporadas/diluídas nas análises destas 06 categorias.

4.3.1 O Entendimento sobre Direitos Humanos

Para a análise desta categoria, foram selecionadas as falas dos/as colaboradores/as que contemplam as percepções que os mesmos possuem sobre os Direitos Humanos; as concepções que eles trazem sobre o senso comum e a importância deste para a EDH; o (des)conhecimento de importantes documentos que versam sobre a proteção de direitos e garantias fundamentais e, a partir da visão do docente, a superficialidade de entendimento dos estudantes sobre os diversos tipos de conhecimento.

Como mencionamos no capítulo II deste trabalho, tanto os conceitos como as fundamentações do que sejam os Direitos Humanos transitam entre polissemias, advindas tanto do senso comum, como dos próprios teóricos, os clássicos e os críticos. Percebemos que, sobre esta categoria, o referencial teórico se coaduna com os dados que serão agora apresentados. Em primeiro plano, exporemos as respostas que mais se aproximam dos conceitos que apresentam maior consenso sobre os Direitos Humanos e, em seguida, as respostas que se encontram mais lacunosas e distantes dos conceitos teóricos.

Para a pergunta contida no questionário/entrevista: *“Na sua concepção, o que são ou, o que significam os Direitos Humanos?”* registramos as seguintes respostas:

‘Adélia’, professora de Língua Portuguesa disse:

Eu acho...eu acho que quando a gente fala em Direitos Humanos né, a gente tá falando de todos os valores éticos né?, morais, que de certa forma sustentam né? nossa cidadania, nossa civilidade, e **faz com que a gente não descambe muito p’ra barbárie**. Sempre penso nos Direitos Humanos como algo que se mantenha como se fosse é... uma estabilidade no meio do caos. E as pessoas que talvez não entendam isso terminam é criticando os Direitos Humanos, **achando que é uma visão parcial** da situação quando eu vejo que não, pelo contrário, é uma **visão total** das situações né? Direitos Humanos é você não ver só é... uma questão por um único lado, mas avaliar por todos os lados e **garantir os Direitos Fundamentais de todo indivíduo**. Porque por mais que de repente as pessoas errem né? ou sejam sujeitas a penas em alguns casos, ainda sim, elas têm o direito a resp...ser respeitadas, a **dignidade** delas...sejam inocentes ou culpadas. [Grifos nossos]

Nos trechos em **negrito**, identificamos elementos interessantes na fala da professora. É indubitável que, numa visão global, o mundo vivencia em sua cotidianidade medos, espantos,

barbáries, situações de anomias e anarquismos destrutivos. Os Direitos Humanos, para a docente, apresentam-se como elemento que pode garantir uma qualidade na vivência da ‘civildade’.

Na fala da professora ‘Adélia’, ela cita os que detêm uma visão parcial dos Direitos Humanos. E é nesta visão parcial, limitada que brotam as generalizações, preconceitos e estereótipos sobre os Direitos Humanos. Interessante também é a percepção de que tanto os Direitos Fundamentais quanto o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana não são esquecidos.

‘Carlos’, professor de História compartilhou conosco que:

Direitos Humanos na minha concepção diz respeito a tudo que toca no respeito da pessoa humana, né? Passa pelo **campo da Liberdade, da Igualdade, e, de certa forma, em reconhecimento da pessoa do outro**. Você reconhecer o outro e evitar que algumas injustiças e preconceitos e atos discriminatórios sejam feitos contra essas pessoas. Tá certo? Também tem essa questão com o Estado que é uma forma de proteger de certa forma as pessoas, como nós estamos vivendo num contexto econômico-social onde o poder aquisitivo tem uma importância enorme. [Grifos nossos]

Chamou-nos atenção, na fala do professor ‘Carlos’, a rememoração sobre a Revolução Francesa de 1789 através do tríptico, ‘Liberdade, Igualdade e Fraternidade’. Percebemos que a ‘Liberdade’ e ‘Igualdade’ foram postas em tela explicitamente. Já o Princípio da Fraternidade, não podemos dizer que foi esquecido nesta fala, mas, implicitamente, ele é presente como sendo a percepção do ‘outro’, de uma pessoa semelhante. A partir desta fala, reafirmamos a importância simbólica da Revolução Francesa como o grande marco/advento na modernidade para a Cultura de Direitos.

‘Vicente’, professor de História compartilhou sucintamente assim:

Eu vejo Direitos Humanos como direitos **inerentes** a qualquer pessoa, independente de idade, sexo, questão...condição...é...religiosa, financeira, questão de cor. [Grifo nosso]

A resposta do professor apresenta uma visão em consonância com a grande maioria das definições teóricas clássicas sobre Direitos Humanos. O vocábulo ‘inerente’ é uma das marcas textuais mais utilizadas para a composição de definição sobre Direitos Humanos.

Temos, então, uma resposta bem enxuta mas que contempla o sujeito protagonista de direitos, a pessoa ou ‘qualquer pessoa’.

Quando perguntado sobre sua concepção sobre os Direitos Humanos, o professor de Espanhol, ‘Frederico’, respondeu que:

É...de forma **superficial**, não pensei em nada sobre isso p’ra falar antes, mas é os direitos que consiste a todos os humanos no quesito mais de **igualdade**, né? o direito....o mínimo...seria o **direito mínimo** que todos os seres humanos deveriam ter! num sei...de forma superficial. [Grifos nossos]

Pelo menos três quesitos da fala do professor ‘Frederico’ merecem ser comentados. O primeiro quesito reside no que inferimos como sinceridade do colaborador ao afirmar que o que ele detém como conceito, flutua pela ‘superficialidade’. Acreditamos que o ato de reconhecer onde estamos, no nível de compreensão/entendimento sobre algo, é de fundamental importância para que possamos projetar os próximos passos nos caminhos do conhecimento.

O segundo quesito observado é que apenas o Princípio da Igualdade foi elencado como ‘ingrediente’ dos Direitos Humanos. Ora, já discutimos e fundamentamos que o tripé da Revolução Francesa não se sustenta com aplicações hermenêuticas fragmentadas. O conceito de igualdade, isoladamente, não consegue tocar nem contemplar as questões problemáticas e vantajosas concernentes às diversidades, por exemplo. A Igualdade, isoladamente, não pode existir sem Liberdade e não consegue enxergar a Fraternidade como o mais forte elo teórico e prático.

Quando o professor associa, por duas vezes, os Direitos Humanos como acesso à ‘direitos mínimos’, percebemos um nó crítico sério e que, aparentemente, ainda levará algum tempo para ser ‘desatado’ no Brasil. Dizemos isso porque há, entre as Ciências Sociais, o Direito e o Serviço Social, por exemplo, uma querela conceitual e doutrinária sobre a relevante diferenciação ou não sobre o “mínimo social” *versus* a garantia das “necessidades básicas”. O Diploma Constitucional de 1988 tem componentes mistos em sua forma e conteúdo, pois em alguns artigos fala sobre garantias de ‘mínimos’ e, em outros, dispõe sobre a garantia do ‘básico’.

Quando analisamos o entendimento de ‘mínimo’, a partir da etimologia da palavra, descobrimos que o minidicionário da língua portuguesa “Aurélio Buarque de Holanda

Ferreira” (2001) diz que mínimo significa *adj.* **1.** Superl. de *pequeno*: o que é o menor ou está no grau mais baixo. **3.** A menor porção de algo.

Em determinado período do governo de Getúlio Vargas, mais precisamente no ano de 1940, foi estabelecido o ‘salário mínimo’, o patamar mínimo de remuneração à classe trabalhadora. Vejamos o que o artigo 7º, IV, da CF/88, versa sobre este direito social:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: IV – salário-**mínimo**, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender as suas necessidades vitais **básicas** e às de sua família como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada a sua vinculação para qualquer fim. [Grifos nossos]

Analisando o artigo e inciso supracitados, percebemos que o corpo normativo textual mistura os vocábulos como se fossem aparentemente iguais. Vê-se, concomitantemente, a disposição de ‘salário mínimo’ e necessidades vitais ‘básicas’ no mesmo artigo.

O Artigo 1º da Lei nº 8.742/1993 – “Lei Orgânica da Assistência Social” (LOAS) – explicitamente comunga do ideário de suprir os ‘mínimos sociais’, contudo, também se remete no mesmo artigo sobre a expressão ‘necessidades básicas’:

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os **mínimos sociais** realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às **necessidade básicas**. [Grifos nossos]

Sobre essa pseudo equivalência e vinculação dos termos ‘provisão mínima’ e ‘necessidades básicas’, que, aparentemente, se assemelham semanticamente, Pereira (2008, p. 26-27) afirma que existem diferenças marcantes tanto do ponto de vista conceitual como do político estratégico quando assevera que:

Mínimo e básico são, na verdade, conceitos distintos, pois, enquanto o primeiro tem a conotação de menor, de menos, em sua acepção mais ínfima, identificada como patamares de satisfação de necessidades que beiram a desproteção social, o segundo não. O básico expressa algo fundamental, principal, primordial, que serve de base de sustentação indispensável e fecunda ao que a ela se acrescenta. Por conseguinte, a nosso ver, o básico que na LOAS qualifica as necessidades a serem satisfeitas (necessidades básicas) constitui o pré-requisito ou as condições prévias suficientes para o exercício da cidadania em acepção mais larga. Assim, enquanto o mínimo pressupõe supressão ou cortes de atendimentos, tal como propõe a ideologia liberal, o básico requer investimentos sociais de qualidade para preparar o

terreno a partir do qual maiores atendimentos podem ser prestados e otimizados. Em outros termos, **enquanto o mínimo nega o “ótimo” de atendimento, o básico é a mola mestra que impulsiona a satisfação básica de necessidade em direção ao ótimo.** [Grifos nossos]

Sobre esse ‘nó crítico’ supracitado, afirmamos que, em se tratando de Direitos Humanos, a sua importância e necessidade transpassa os conceitos de ‘mínimo’ e ‘básico’ e aporta no significado da ‘essencialidade constitutiva’ para a promoção da Dignidade da Pessoa Humana.

Ainda sobre a concepção/conceito dos Direitos Humanos, analisamos a fala de ‘Geovanni’, professor de Geografia. Para ele:

Pronto. É... Direitos Humanos pra mim seria a, vamos dizer assim, uma vertente, **uma parte do direito que venha a preservar a integridade física** das pessoas né? Eu acho que independente do da sua posição social ou do seu ...do que você faz, dos seus erros perante a sociedade, os Direitos Humanos vem p’ra proteger se é assim, não só a integridade física né? mas também **na questão judicial** mesmo o ...cidadão. Acho que esse é um conceito que eu tenho formado que...Direitos Humanos ele vem pra meio que p’ra proteger o cidadão de uma justiça às vezes muito incorreta, sobretudo da sociedade né? Se você comete algum erro, a sociedade vem e dá logo um veredicto. Tô pensando aqui **por exemplo: num assaltante**, numa pessoa que... é...cometeu algum ... algum erro e se não tiver um...alguém por eles a coisa é bem complicada, então, eu vejo o meu conceito de Direitos Humanos é mais nesse sentido. [Grifos nossos]

Percebemos na transcrição acima elementos que indicam uma noção muito limitada, confusa e até mesmo equivocada sobre os Direitos Humanos. Quando perguntamos ao colaborador se o mesmo já tinha ouvido a seguinte frase: *“Os Direitos Humanos só existem na esfera do Direito Penal?”*, tivemos como resposta:

Essa eu nunca ouvi, mas... é ... **eu não sei se tem outro seguimento** né? Então, eu vou, acredito que não né?, mas... é...é essa eu vou deixar deixar passar porque eu num sei se te um ... se tem outro tipo de direito. **Eu também só enxergava no Direito Penal.** [Grifos nossos]

Na primeira resposta, o professor limita os Direitos Humanos à esfera do Direito Penal e das judicialidades e concebe os DH como uma parte/partícula do Direito. Quando pretende compartilhar um exemplo de uma possível ‘negação de direitos’, ele remete ao exemplo de um ‘assaltante’. Mais uma vez, percebemos esse encaixotamento dos DH na esfera do Direito Penal.

Na segunda fala, o colaborador admite que, “até aquele momento”, só enxergava os Direitos Humanos como um apêndice do Direito Penal e aí tomou-se ‘a parte pelo todo’ apesar de ter respondido em outra pergunta que teve contato com temáticas referentes aos Direitos Humanos na Universidade, durante sua formação, mais precisamente quando ‘pagou’ uma “cadeira de psicologia”. A partir disso, podemos inferir que a Universidade apresentou apenas uma ‘partícula’ a respeito dos DH e que, até então, o colaborador trazia consigo uma visão muito comumente reproduzida via senso comum na sociedade.

Consideramos que, para se chegar ao conceito ou conceitos do que possam ser os Direitos Humanos, faz-se necessário apropriar-se, ler, ter acesso a elementos conceituais-constitutivos. No questionário e na entrevista, elencamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Constituição Federal Brasileira de 1988 como sendo exemplos de documentos que servem de importantes aportes aos Direitos Humanos. Quando perguntados se já ‘*tomaram conhecimento ou tiveram acesso aos documentos*’, todos responderam que sim. Apenas o professor ‘Geovanni’ foi quem acenou ainda não ter tido contato com a DUDH. Assim, podemos deduzir que estes documentos são/estão acessíveis de forma gratuita na *internet* como também estão disponíveis em forma impressa em bibliotecas não virtuais. Então, descarta-se a dificuldade de acesso a estes documentos.

Para além das respostas ‘sim’ e ‘não’ dada pelos demais colaboradores, o professor ‘Carlos’, quando perguntado se já tinha ‘*tomado conhecimento ou tido acesso a DUDH de 1948*’, respondeu:

Sim. É fundamental porque é num contexto que você tá trabalhando com a **ONU** né? E é onde as coisas que estão sendo **solidificadas**. E esse aparato de 1948 ele vai ser importantíssimo porque nós tiramos aí as descolonizações da África e da Ásia que entra nesse contexto desse período. [...] Acho muito **importante**. [Grifos nossos]

O professor consegue analisar o documento dentro do contexto que é o pós Segunda Guerra Mundial, o que nos faz deduzir que o mesmo tem uma noção alinhada sobre o que fora exposto no Capítulo II deste trabalho, de que os DH estão em construção, transformação e movimento.

No decorrer das entrevistas, aos/às colaboradores/as foram lançadas as seguintes questões: ‘*O que é o senso comum? Serve ao aprendizado? Serve ao ensino?*’. O professor ‘Carlos’ traz alguns pontos interessantes e que dialogam perfeitamente com nosso referencial teórico, quando afirma que:

Geralmente quando a gente fala em senso comum, que a gente trabalha no contexto da Filosofia também, seria aquela reprodução sem uma reflexão né? É você fazer o que os outros fazem ...acho tão interessante quando você pega “Hamlet” de Shakespeare ...” ser ou não ser, eis a questão” ... Ser o que eu quero ou ser o que os outros querem que eu seja? Então, esse senso comum eu acho que ele requer uma ...a gente tem que trabalhar o pensamento. O Augusto Cury até que fala umas coisas bem interessantes quando ele fala sobre o ‘pensamento acelerado’ e ele fala que pensar demais pode ser pernicioso, pode ser ruim. Bom ...mas pior é não pensar. Pior é seguir ...porque quando você não sabe p’ra onde quer ir, pensa que qualquer direção ajuda. Então, eu acho que **deve-se tentar passar e fazer com que o senso crítico seja valorizado** [...] Hoje se quer que a pessoas pense, que seja crítico ... mas quando começam as contestações, vem a repressão. Fica difícil. Agora olhe **...toda experiência que o aluno traz, pode ter uma serventia. O próprio senso comum pode ser usado, pode ser trabalhado** tá? Pra tentar mostrar uma outra realidade e aí vem a questão do encantamento quando ele perceber que aquilo ali é diferente. Nós trabalhamos muito hoje nesse contexto de inclusão e de viver a diferença, na teoria. Vamos ver na prática? Vamos pegar essas ideias e colocar na berlinda? Vamos trabalhar, vamos ver até que ponto **...vamos lançar a dúvida? vamos duvidar?** Vamos duvidar de tudo? Por que tanto medo da dúvida? É melhor uma dúvida do que uma certeza que a gente sabe que não é absoluta e que está sendo constantemente modificada. Então, eu acho que, o que ele traz do senso comum, tem que ter um filtro mas não sou eu que vou fazer esse filtro, é a própria experiência dele no contexto. O professor, a escola, ela deve mostrar ...mas ele vai escolher e vai sofrer a consequência. Como dizia o Sartre – “eu sou livre pra escolher e por isso estou condenado a liberdade e quando eu não escolho, eu tô escolhendo”. Então ...vamos passar isso pra ele e vamos deixar que realmente as circunstâncias advindas disso aí façam com que eles saiam desse **senso comum ... de esperar o pronto ... e ser um ... “Maria vai com as outras”**. Então **...se uma “Maria cair no buraco, todas as outras cairão”**. [Grifos nossos]

O professor ‘Carlos’ entende como necessário, no processo ensino-aprendizagem, o passar pelo senso comum e, ao mesmo tempo superá-lo, através do senso crítico. Ele também reconhece que o senso comum pode ser recepcionado e que as experiências que os estudantes trazem para sala de aula, podem ter serventia, podem ser ‘o botão iniciar’ de uma nova etapa da construção e aquisição de novos conhecimentos.

‘Carlos’ também vê como sendo interessante a técnica pedagógica que reside na provocação que chama à dúvida. É não chegar com ideias e conceitos já elaborados e mastigados. É entender que as perguntas podem ser mais importantes, em alguns momentos, e gerar mais curiosidade do que as respostas prontas.

Outro ponto interessante e que merece ser analisado, é quando o professor se utiliza do recurso de comparação para demonstrar que aquele que tem visão acrítica e embebida no senso comum, é semelhante a um “Maria vai com as outras”. A expressão é muito popular no

Brasil e é atribuída à pessoas que demonstram não ter opinião ou vontade própria. Como consequência, esse indivíduo é persuadido com facilidade por outras pessoas da hierarquia hegemônica.

Sobre a origem dessa expressão popular, o Dicionário Online de Expressões Populares⁷⁰ afirma ter surgido em Portugal, como uma referência direta a Dona Maria I, mãe de D. João VI. Devido às limitações de suas faculdades mentais, ela foi afastada do trono e passou a ser popularmente chamada de “Maria, a Louca”. Assim, passou a ter uma vida reclusa e era vista apenas quando saía de casa para pequenas caminhadas, acompanhada de suas damas de companhia. Daí, possivelmente, diziam ‘Lá vai Maria, com as outras’. A mesma estava destituída de iniciativa, da liderança de outrora e de vontade própria.

A expressão ainda é bastante utilizada hodiernamente e basicamente mantém o mesmo significado. Para o cotidiano escolar, ela também é bem perceptível quando determinado/a estudante, no intuito de ser aceito/a, incluído por determinado grupo, abre mão de suas convicções, ideias e até mesmo seus costumes para adequar-se à outra forma/formato de vivências.

Ainda sobre o senso comum e sua possibilidade ou não de serventia ao ensino, o professor ‘Vicente’ nos concedeu a seguinte resposta:

O senso comum deve ser **aproveitado e explicado**. O senso comum ele surge pela verificação diária daquele processo, daquele fenômeno. Então ...é o senso comum. **A cientificidade vai provar se aquele senso comum, né?, traz realmente veracidade do que acontece ou não.** Então ...o senso comum deve ser aproveitado sim. A partir do senso comum, a gente para um diálogo, **para um nível mais profundo a nível acadêmico**, mas partindo sempre do senso comum, não tem problema não. [Grifos nossos]

Mesmo sendo uma resposta curta, identificamos na fala do professor três situações que valem ser comentadas. A primeira questão mostra, que ‘o senso comum deve ser aproveitado, contudo explicado’. E, para além desse aproveitamento do senso comum, Santos (2008) propõe dialogicidade e engajamento permanente entre os saberes tradicionais e os científicos. Para este autor, a luta contra a monocultura do saber constitui-se como um real desafio.

O segundo elemento de análise, a partir da fala do professor ‘Vicente’, é sobre a possibilidade de ‘a ciência provar se determinada informação replicada por meio do senso comum corresponde à veracidade’. Ora, Cruz (2004, p.34) nos apresenta uma argumentação

⁷⁰Sobre a expressão “Maria vai com as outras”. Disponível em: <<https://www.dicionariopopular.com/maria-vai-com-as-outras/>> . Acesso em: 14 jan.2018.

sobre as possibilidades de comprovação científica dos conhecimentos de senso comum a partir de um exemplo interessante e de nosso cotidiano:

[...] o fato de um conhecimento ser popular não significa que ele não possa ser comprovado cientificamente. Por exemplo: Cientistas norte-americanos confirmaram o que as vovós já sabiam há anos: que canja de galinha faz bem aos doentes e enfraquecidos por conter propriedades anti-inflamatórias, segundo estudo publicado no *Chest*.

Para o exemplo acima, afirmamos que o conhecimento do senso comum passou a ser um conhecimento científico, contudo, não perdeu seu *status* de popularidade.

No terceiro trecho que destacamos na fala do professor ‘Vicente’, o mesmo diz que, por meio do diálogo e partindo do senso comum, poder-se-á chegar a um nível maior de profundidade que ele demarcou como ‘nível acadêmico’.

Bem. Primeiro é importante destacar que os subsídios e as metodologias para o ensino da EDH para o Ensino Médio se distinguem dos subsídios e metodologias para o Ensino Superior. Claro, porém, que estamos nos referindo a diferenças de formato e não de conteúdo, de essência.

A segunda observação a partir de dois questionamentos:

1. Quem disse que é meta central da EDH chegar ao denominado nível acadêmico? Se assim o fosse, estaríamos diante de uma proposta pró-hegemonia e exclusivista. Consideramos que a EDH deve e pode transitar por todas as esferas cotidianas e não apenas na e para a esfera acadêmica. A EDH pode ser útil, acessível e inteligível, sim, no âmbito do Ensino Médio, considerando as singularidades e similaridades de todos os membros do corpo escolar.

2. Quem disse que não pode haver profundidade em discussões sobre EDH no Ensino Médio? Ou quem garante que os debates ou as abordagens sobre EDH no Ensino Superior são sinônimo de profundidade? Sabemos que não é assim. Do que vimos até então, foram alguns trechos de relatos de professores que já tiveram contato com estudos sobre DH e EDH, e que já tiveram acesso a importantes documentos sobre DH. E percebemos que, mesmo assim, as percepções e definições emitidas comportam lacunas, fragmentações, generalizações e senso comum.

4.3.2 Violação de Direitos na Escola

Se a escola é um ambiente que proporciona encontros de diversidades, não poderíamos olvidar que, desses (des)encontros cotidianos, surgem situações de violências que se manifestam nas formas de *bullying*, ameaças e intimidações tanto de estudantes com estudantes, como de estudantes com professores e vice versa. A escola é um ambiente de complexidades que dificilmente poderão ser extirpadas das vivências diárias, mas nem por isso poderão não ser enfrentadas ou, como explicou Morin (1998, p.8): “[...] a complexidade começa a aparecer não como inimigo a ser eliminado, mas como desafio a ser enfatizado”.

Os cenários/casos de violência no cotidiano escolar não se constituem como elemento novo, pelo contrário, já são objeto de estudo desde a década de 1950 nos EUA (PEREIRA, 2016). Da mesma forma, a agressão contra professores tem se agudizado no decorrer dos últimos anos. O caso⁷¹ de agressão desferida contra a professora catarinense Marcia Friggi, no ano de 2017, reacendeu as discussões em torno da cotidianidade e vulnerabilidade do professor em seu ambiente de trabalho.

A partir dos relatos dos/as professores/as, veremos como eles/as próprios reagiram e lidaram quando sofreram agressões, ameaças e intimidações. A nossa ênfase de análise neste ponto é destacar que o/a docente também é um membro bem vulnerável dentro do contexto escolar. Geralmente, os holofotes são voltados mais para as violações contra os estudantes.

Quando perguntado se ‘já havia sido ameaçado na escola ou na sala de aula e como teria reagido’, o professor ‘Vicente’ respondeu:

Eu acredito que é ...quando a gente é ameaçado .. então ... ou a gente **recua**, ou a gente **debate**, ou a gente **agride**. Né? Eu costumo assim ...debater, assim ... querer saber o motivo da reação. ‘Por que isso?’ ... Então... eu já tive um aluno que ... é ... eu passei um exercício e aí na sala de aula, eu saí andando por sala verificando quem estava fazendo e ele não tinha feito nada, aí ele olhei pra ele e disse: ‘rapaz ... faz trinta e cinco minutos e tu só colocasse no papel o nome Liceu Paraibano’. Aí ele disse: ‘é .. mas eu irei fazer’. Fazia trinta e cinco minutos que eu tinha dado o exercício. **Aí quando eu virei as costas ele disse um ‘termo pejorativo’ comigo**. Aí eu virei e disse: ‘Por que você disse isso comigo?’. Aí ele disse: ‘Eu não disse nada’. Aí ...eu olhei pra sala, aí um menino da sala disse: ‘**Professor! Aqui ninguém ouviu nada!**’. Então, os próprios alunos ou se acovardaram ou se protegeram em ‘grupos de pertença’. E ...**violência verbal** já tive muitas nesses vinte e cinco anos”. [Grifos nossos]

⁷¹Leia mais sobre o caso em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>>.

A partir da fala do professor, destacamos que o mesmo ‘pôs à mesa’ três possibilidades de ação/reação perante algum tipo de violência, a saber: recuar, agredir também ou debater sobre os porquês da agressão. Sequencialmente, o professor afirmou que procurou saber o porquê da agressão através do ‘debate’.

‘Vicente’ relatou que, durante seus vinte e cinco anos, já ouviu e já sofreu muitas agressões verbais e exemplificou com um fato ocorrido mais recentemente de que, quando estava ‘de costas viradas para o estudante’, ouviu que o mesmo emitiu um ‘termo pejorativo’. O próprio estudante negou que tivesse sido ele e um dos colegas afirmou que ‘ninguém tinha ouvido nada’. Percebemos, a partir desse relato, que o docente foi desamparado pelos estudantes, que se esquivaram em omitir opinião sobre o ocorrido. O professor também identifica a existência de ‘grupos de pertença’ em sala de aula e que os estudantes veem nestes grupos pontos de apoio e segurança, especialmente quando se sentem ameaçados de alguma forma.

A professora ‘Adélia’ disse que “infelizmente, muitas vezes já se sentiu ameaçada” em sala. Quando perguntamos como ‘geralmente ela reage’ perante essas situações, a mesma respondeu:

É complicado né? **Essa questão da ameaça em sala de aula, ela pode acontecer de várias formas, inclusive, se você é uma professora mulher,** ainda vem a questão de sexismo. [...] É, então eu já experimentei sim, **e experimento ainda né?** E é algo que me incomoda muito, é o fato do professor hoje em dia, ele ser *a priori* já colocado como a parte errada da educação! E dos alunos é questionarem a...as **INAUDÍVEL** das agressões não no ponto de vista de turma, de relevância da **avaliação**, mas simplesmente **por uma vontade de não fazê-las**. Isso é muito triste porque **você pode argumentar contra alguém que discorde de você porque tem outra opinião! Mas não pode argumentar contra aquele que discorda porque não tem opinião nenhuma. Ele simplesmente não quer nada.** Isso é muito triste! [Grifos nossos]

Na fala da professora ‘Adélia’, percebemos que a mesma elenca que o fato de ser mulher, para ela, potencializa as possibilidades de a mesma ser vítima de agressões e ameaças no contexto escolar. Culturalmente, a Educação Básica, do nível Fundamental I e II, foi e ainda é, majoritariamente, composta por professoras, mulheres. Culturalmente também, essas crianças, da educação de base, chamam as professoras de ‘tias’ e isso agrega, de certa forma, uma relação de afetividade. Bem, esse assunto gera um tanto de polêmica dentro da Psicologia e da Pedagogia. Para uma vertente teórica, o termo ‘tia’ destitui do educador a sua identidade como sujeito, como profissional. Para outros, o termo agrega uma afetividade que

é capaz de combinar os verbos cuidar/educar. É no cuidar que se estabelece o cuidado (redundantemente mesmo!) com o outro e o compromisso com as singularidades das crianças.

Ao escrever sobre a afetividade na educação infantil, Vivaldi (2014) diz que “a criança se sente segura e feliz não porque chama sua professora de “tia”, mas porque o ambiente que lhe é apresentado é, ao mesmo tempo, instigante e acolhedor”. Tomando essa discussão e trazendo novamente para a fala da professora ‘Adélia’, de que se sente mais vulnerável na escola por ser mulher, podemos nos questionar: a afetividade existente nos níveis Fundamental I e II desaparece na transição para o Ensino Médio? Ainda há afetividade do estudante para com o professor? Ainda há afetividade do professor para com o estudante? É certo! O ambiente escolar deveria, sim, ser um lugar onde ambos, estudantes e professores, se sentissem instigados e acolhidos pelo ‘espírito’ da fraternidade.

O segundo ponto que destacamos sobre a fala da professora ‘Adélia’ refere-se ao tema ‘avaliação’. A professora demonstrou certa preocupação. Pelo que pudemos perceber, há nos estudantes uma desmotivação, um desengajamento em sala de aula a ponto de se recusarem a argumentar sobre o que acham de bom ou ruim na avaliação ou no(s) método(s) e instrumento(s) avaliativos utilizados pela docente.

Acreditamos não haver um consenso sobre qual seria o grande, o maior gerador de conflitos, e que, por consequência, desencadeia atos de violência na relação professor – estudante. Todavia, podemos ventilar como certo de que os fatos relacionados às notas obtidas pelos estudantes e os métodos de avaliação sejam pontos bastante sensíveis. Luckesi (2011, p.29) nos mostra uma diferenciação conceitual entre as palavras ‘avaliação’ e ‘exame’. Consideramos que o educador que vislumbra a EDH como uma possibilidade para uma escola melhor, deve atentar:

[...] o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão. O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender.

Consideramos pertinente, neste ponto, abriremos este ‘parênteses’ para retratar sobre a importância dos métodos avaliativos e sobre a possibilidade de que as escolas possibilitem métodos e instrumentos de avaliação alternativos, que fujam à regra da ‘prova-fetichê’. Não estamos, neste ponto, analisando as falas da professora ‘Adélia’ mas consideramos que essas reflexões servem à todos os/as educadores/as porque ainda é muito rotineiro que na Escola se

use das provas como instrumentos de ameaça aos estudantes ‘indisciplinados’, ‘desinteressados’, com frases como: *“O dia da prova vai chegar! Espere pra ver!”*; *“No dia da prova o bicho vai pegar e não adianta chorar”*. Bem, esses são apenas dois exemplos do que já ouvimos dos tempos em que éramos estudantes tanto no nível Médio quanto na Educação Superior e que, certamente, ainda perduram.

Na fala do professor ‘Frederico’, nós identificamos a violência contra o mesmo, na forma de ameaça, conforme transcrição abaixo:

Sim, claro! Eh...**por conta de nota né?, por conta de nota!** Fiz uma ativi...fiz uma dinâmica em sala cujos participantes poderiam ganhar entre 9 a 10. Quem participasse ganharia a nota, mas um dos alunos se recusou a participar da atividade. Saiu de sala aparentando um pouco de stress. Saiu de sala de forma agressiva, bateu a porta, não pensei que fosse por minha conta! É...quando estou colocando as notas de todo mundo (9, 10) na caderneta da tur...né? da turma, ele volta querendo a sua nota: um 10! E quando ele foi olhar a própria nota, eu tinha colocado 7. Ainda tentando agradar né?, porque final de ano, não tinha intenção de prejudicar ninguém, queria apenas sanar essa questão de nota, então, quando ele chegou e viu o 7 se sentiu prejudicado, se sentiu ofendido e queria porque queria que eu colocasse um 9... né? ou 10. Eu me neguei a colocar a nota, **ele chegou a tomar a caderneta da minha mão**. Aí, quando ele tomou o caderno da minha mão, eu pedi por favor que ele devolvesse a caderneta, que não importasse o que ele colocasse na caderneta, eu iria apagar e colocaria a nota verdadeira dele. Ele devolveu e disse que queria, que eu... **ia fazer eu colocar a nota! Eu perguntei: - isso é uma ameaça? Ele disse que SIM! Era uma ameaça**. Aí é...depois que ele disse que sim, que era uma ameaça, eu procurei a direção da escola né?, eu pronunciei a direção da escola, falei que não voltaria a dar aula na turma enquanto nenhuma atitude não fosse tomada! A direção da escola se comoveu com minha situação, a secretária da escola veio conversar com ele, e quando a secretária foi conversar com ele, ele também foi agressivo com a secretária né?. Ela chegou p’ra falar com ele, encostou no braço dele e ele falou: - ‘não toque em mim, num sei o quê, tal’! É...aí, p’ra continuar a história, o diretor da escola chamou ele pra conversar com ele, o vice-diretor, ele também foi agressivo com o vice-diretor, então, por conta disso **ele foi expulso da escola na última semana de aula**. Uma situação extremamente de constrangimento porque, até porque ele disse que voltaria pra me pegar. É...eu tive que prestar o boletim de ocorrência, e, é horrível um professor com tantas ideologias quanto eu, que gosto muitos dos alunos, gosto de ...eu me divirto dando aula, se ver passar por isso, sabe? **Procurar a polícia p’ra me defender de um aluno que é meu, tá entendendo?** A história foi mais ou menos essa. [Grifos nossos]

Identificamos no trecho acima mais uma situação ocorrida dentro da sala de aula. O professor traz para sua prática pedagógica uma dinâmica. Um dos estudantes, por motivo aparentemente de estresse, se recusa a participar e sai da sala. Quando o professor atribui as

notas, o estudante apresenta insatisfação e comete dois atos de violência. O primeiro, ao tomar a caderneta da mão do professor. Um ato autoritário. O segundo, ao dizer que ‘ia fazer o professor colocar a nota’ que lhe fosse apazível, claro.

Identificada a ameaça, o professor recorreu à direção da escola, que tentou mediar a situação propondo diálogo como o estudante, mas não obteve êxito. Como nos lembra Faraco (2009), nem sempre o diálogo proporciona um resultado ‘positivo’ justamente porque o cotidiano escolar é composto também por dissonâncias. Contudo, faz-se imperioso que estas dissonâncias sejam identificadas e monitoradas para que não fique, a escola, os professores e os estudantes cada um falando em uma língua diferente.

O terceiro fato que destacamos, a partir do relato de experiência do professor ‘Frederico’, é que o mesmo, por não se sentir seguro em seu próprio ambiente de trabalho, teve de recorrer, por precaução, à polícia para registrar a ocorrência. Assim, temos na Escola também ‘cotidianos de medo’ que podem culminar em episódios longos de estresse pós-traumático.

Ainda compondo a análise deste subitem dos quadros e cenários de violência e violação de direitos no cotidiano escolar, vejamos o que os/as colaboradores/as relataram sobre os reflexos da (não)aceitação e da (não)compreensão das diferenças e diversidades.

Quando perguntada, durante a entrevista, se ‘já tinha presenciado fatos na escola com conteúdo homofóbico, racista, de intolerância religiosa ou qualquer outro que versasse sobre a não aceitação do outro como sendo diferente’, a professora ‘Adélia’ nos respondeu positivamente assim:

Sim. Sim! Já. É...as **piadinhas** né? acerca da opção sexual de determinada pessoa, o jeito de se vestir, o jeito de andar ou não, ou, às vezes, aquela coisa assim de colegas né? porque um não tem namorada! já acontece esse tipo de **brincadeira**.

Intervenção do pesquisador: *A senhora, em algum momento interveio por meio da **mediação ou conciliação**⁷² ou os viu como em situação de ‘paridade’ nos quais eles tinham que resolver a questão entre si?*

⁷²Vejamos o que diz o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) sobre os instrumentos da ‘Conciliação e da Mediação’: “No Brasil, conciliação e mediação são vistos como meios distintos de solução de conflitos. Essa visão decorre, em grande parte, da evolução histórica desses instrumentos entre nós. O Código de Processo Civil (Lei n. 13.105/2015) reafirmou essa diferenciação no artigo 165. **Na conciliação**, o terceiro facilitador da conversa interfere de forma mais direta no litígio e pode chegar a sugerir opções de solução para o conflito (art. 165, § 2º). Já na **mediação**, o mediador facilita o diálogo entre as pessoas para que elas mesmas proponham soluções (art. 165, § 3º). A outra diferenciação está pautada no tipo de conflito. Para conflitos objetivos, mais superficiais, nos quais não existe relacionamento duradouro entre os envolvidos, aconselha-se o uso da conciliação; para conflitos subjetivos, nos quais exista relação entre os envolvidos ou desejo de que tal relacionamento perdure, indica-se a mediação. Muitas vezes, somente durante o procedimento, é identificado o

Normalmente, eu termino me envolvendo sim, mesmo às vezes quando eu vejo que é uma conversa entre eles nem que seja pra chegar e assim falar: ‘oh não vai mais....não como essa coisa sabe de páreas comandando né? aquela figura de autoridade, mas muitas vezes chamando atenção para o que a pessoa está falando, fazendo com que ela própria possa **refletir**’.
[Grifos nossos]

Destacamos, nas linhas iniciais de fala da professora ‘Adélia’, as palavras ‘piadinhas’ e ‘brincadeiras’. Ambas refletem a existência e o fluxo das práticas de *bullying* dentro da escola.

Quando pensamos na palavra ‘Piadinhas’, empregada no diminutivo, e na palavra ‘brincadeira’, como associada a ‘coisas de criança’, e vemos que elas são sopradas como um intento, por partes das camadas hegemônicas, de minimizar o erro e conduzir a outrem que subestime o erro, isso deve ser percebido como um sinal de alerta de que as repetições, por vezes, não são neutras, pelo contrário, proliferam alienação e exclusão.

Morin (1998, págs. 141-143) comenta sobre a ‘fecundidade do erro’, contudo nos alerta que é um “erro subestimar o erro [...] o erro está ligado à vida, e, portanto, à morte”. Nesse sentido, podemos estabelecer um pleno *link* com a EDH como sendo uma tática de resistência contra as repetições que tentam naturalizar práticas de desrespeito no cotidiano escolar.

A professora ‘Adélia’ deixa claro em sua fala que ela se envolve, sim, quando presencia um cenário de conflito entre os estudantes. Percebemos que ela, a terceira pessoa, propõe o diálogo, indica soluções de resolução e pede que os envolvidos reflitam. Vemos nesse trecho um modelo de engajamento que se espera de um(a) docente que educa na perspectiva da EDH. Se ao contrário fosse, nos depararíamos com o que Gonçalves e Andrade (2016, p.80) nominam como ‘desengajamento moral’:

Os desengajamentos são explicações às quais recorrem os docentes para não agirem diante de situações de *bullying* (ou qualquer outra forma de violação dos Direitos Humanos), sendo um fator decisivo para que educadores (as) não se indignem diante da violência da qual são vítimas estudantes em sala de aula, por acreditarem numa justiça que se disfarça por considerarem todos os discentes iguais em suas relações de poder, apenas em função do princípio segundo o qual estudantes são pares que estabelecem relações horizontais entre si, como iguais.

Infelizmente, os atos de ‘desengajamentos’ dos/as docentes são frequentes, mas nem sempre o são porque inexista afetividade/fraternidade do/a professor para com o/a estudante,

mas devido às reverberações de todo um contexto de elementos que estão inseridos no cotidiano escolar, a começar pelas violências que os/as professores/as sofrem, as péssimas condições de trabalho no que concerne a infraestrutura, salubridade, questões salariais e outros exemplos que abordaremos em tópicos mais adiante.

Sobre os cenários de violação de direitos na escola, o professor ‘Geovanni’ elenca em seu discurso o *bullying*, a violência e estigmatização/coisificação contra a mulher, o racismo e a homofobia, conforme pode ser lido na transcrição abaixo:

Com certeza. É...nesses dois anos de experiência vamos dizer assim, se é que pode ser chamado de experiência, mas eu vejo uma crescente é...mudança na questão de de de *bullying*...e não só de *bullying*, mas de coisas que chega a ser consideradas crimes, por exemplo: a **violência contra a mulher** na escola **INAUDÍVEL** na proporção muito muito grande essa questão de, até tanto da da do assédio sexual, como da questão de das nomenclaturas que são utilizadas nas mulheres né? Por exemplo: menino que chama menina de de ‘rapariga’, de ‘nega’, então, tanto o o o que que o que eu acho que é mais forte, são os preconceitos contra a mulher na escola. É...inclusive tem caso que aconteceu de é...o caso dum dum pessoal que foi pego fazendo sexo na escola né? e o menino foi considerado um herói né? na escola, pegador e tal, e a menina foi considerada ‘rapariga’ num sei o quê, teve que sair da escola por parte desse processo em si de é...assédio em cima. Outra questão forte que parece que, quanto mais a gente evolui, mais fica forte, é a questão do **racismo**. Tanto racismo na quest, racismo de fato né? quanto a homofobia. Vejo também que ainda não não como ainda não conseguimos superar isso na escola. A pessoa que é a a cor de pele apenas mais escura é...é discriminada na escola sob vários aspectos. Seja na questão de formar grupos p’ra fazer trabalho, seja na questão de como a menina é... pergunta alguma coisa, quando ela vai mal na aula, na prova. É, eu tento sempre... eu tem... eu consigo ter uma aproximação com os alunos p’ra não conseguir deixar isso é...chegar tão claro, mas eu percebo isso. E por fim essa **questão homofóbica**, né? De uns anos p’ra cá, a gente tá vendo que os gays estão conseguindo ficar mais livres assim né? acho que os direitos dele estão sendo justamente aceitados e conquistados, e por isso eu acredito que os gays é... ‘tão ‘tão conseguindo se aceitar aí se demonstrar que são gays na sala de aula e tal, mas aí também tem o preconceito muito forte com essa parcela é...de alunos. [...] Então, eu acho que essas três esferas é que **ferem... é...a Constituição**, né? o que tu ‘tava perguntando?. [Grifos nossos]

O professor ‘Geovanni’ foi assertivo ao dizer que, durante os seus dois anos, até então, no Liceu presenciou e presencia constantes violações de direitos. Ele cita o *bullying* como primeiro elemento e, em seguida, destaca outros atos ‘mais sérios’ que ele chama de crimes. Bem, é sabido que, de fato, o *bullying* não é tipificado como crime no Código Penal Brasileiro. No entanto, há na Câmara dos Deputados um projeto de lei⁷³ que tramita desde o

⁷³ PL 1011/2011 – Disponível em:

ano de 2011 e que prevê a inclusão do ‘crime de *bullying*’ no CPB. Agora, a não tipificação na Lei Penal não é argumento para não enfrentar esse tipo de violência na Escola. Gonçalves e Andrade (2016) reiteram que “toda forma de violência precisa ser enxergada pela escola como prioridade de intervenção e o *bullying* é uma das formas mais recorrentes de violência escolar”.

Sobre os aspectos de violência contra a mulher, o professor ‘Geovanni’ enfatiza o assédio como algo ainda muito naturalizado no cotidiano escolar. Além das heranças (negativas) de um passado colonialista, escravocrata e machista no presente, percebemos nitidamente a presença de uma indústria cultural que está indissociavelmente ligada aos setores hegemônicos e que denigre as mulheres, por exemplo, através de ‘músicas’. Óbvio, essas músicas com seus conteúdos adentram na Escola. Esta não é como o castelo medieval, impenetrável, que ergueu suas pontes, cerrou seus portões e jogou as chaves no calabouço. Não! A escola da modernidade não pode almejar ser uma ‘zona de ininterrupta paz’. A EDH transita, se desloca e se aloca para esses ambientes e contextos.

A respeito dos atos de racismo no cotidiano escolar, destacamos o seguinte trecho da fala do professor: “parece que quanto mais a gente evolui, mais fica forte é a questão do racismo”. Podemos nos perguntar: Quem evolui? Qual evolução? Evolução para quem? Não podemos confundir evolução tecnológica e “científica” (entre aspas porque não podemos esquecer que preconceitos já foram validados nos decursos da história com o aval e o carimbo da ciência, como por exemplo, as teorias de eugenia apregoadas pelo Nazismo, como enfatizamos no capítulo II deste trabalho).

Outro trecho da fala do professor ‘Geovanni’ também traz à tona que a questão do racismo é bem sintomática e é por ele percebida quando, pela cor da pele, se define a formação de grupos para fazer trabalhos escolares. Isso nos lembra o contexto dos Estados Unidos na década de 1960. No ato de injúria racial, um estudante pode ‘xingar’ o outro, proferir palavras que denigram a imagem. Já no crime de racismo, há o agravante que é o cerceamento de direitos. A partir do momento que o estudante é impedido ou barrado de entrar em algum grupo de sala para fazer uma atividade, ele está tendo o seu direito de acesso à educação tolhido.

No âmbito da EDH, o termo “diversidade” congrega em si várias especificidades, a saber: étnica, cultural, religiosa, etc. Assim, pode-se dizer que foram os encontros dessas diversidades que proporcionaram verdadeiros choques culturais e o surgimento de embates e

lutas por direitos no Brasil desde os seus primórdios, como bem narrou Lanfranchi (2011) acerca da dominação portuguesa sobre indígenas e sobre negros trazidos de África⁷⁴.

Tosi (2014, p. 43) reforça o posicionamento de que desrespeitos e discriminações, em face da diferença do próximo, por muitas vezes se revestem, antes de tudo, na esfera simbólica. E ainda atesta que:

[...] Para matar, torturar, tratar mal o outro precisa matá-lo antes simbolicamente na própria mente, retirando-lhe as características humanas que o tornam igual e acentuando as características que o tornam diverso e inferior. Nas nossas relações cotidianas, recorremos frequentemente, conscientemente ou não, a mecanismos muito comuns de desqualificação e desumanização do outro: “este é um animal, um porco, não merece viver, etc.”, que às vezes causam verdadeiros conflitos de sangue.

Para atestar que a questão das discriminações raciais na Escola tem recebido uma acentuada atenção, por parte das políticas públicas de Estado, podemos citar a implementação da Lei nº 10.693/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e de seus elementos culturais no currículo da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Consideramos como uma Lei de suma importância, pois se contrapõe, educacionalmente, a casos que envolvem injúrias raciais, racismo e desrespeito para com os afrodescendentes.

A citação de Tosi (2014) fornece elementos que corroboram o entendimento segundo o qual os colonizadores europeus e brancos utilizaram, antes da violência física, contra os negros, argumentos amparados em critérios de religiosidade e “hermenêutica livre”, subterfúgios conceituais errôneos sobre a definição de raça, para só, então, assumirem o veredito da desqualificação e aniquilamento da dignidade “do outro”, reduzindo-o a uma mercadoria.

Ora, Gomes (2005, p.57) trata do mito da democracia racial e da repercussão que houve na década de 1930 em torno da publicação do livro “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre:

⁷⁴Os povos indígenas “exerceram postura afirmativa de manter os seus direitos, embora o conceito não estivesse desenvolvido e, até hoje, esteja pouco reconhecido pela história oficial” (LANFRANCHI, 2011, p. 6). Dallari (2007, p. 30-31) compartilha uma sensível preocupação com os brasileiros originais que outrora já foram maioria e que “calculam os historiadores que existiram no Brasil, no ano de 1500, entre quatro e cinco milhões de índios. Hoje restam menos de trezentos mil índios. Há um genocídio mais ou menos disfarçado”. Acerca dos povos africanos, Lanfranchi (2011) também observa ter sido o sistema escravista do colonialismo português brutal, violador de direitos e longo, perdurando por mais de 350 anos.

O mito da democracia racial pode ser compreendido então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre negros e brancos no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar os estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo social.

Bem. Todo esse resgate histórico e de referencial teórico que empreendemos, testifica a afirmação do professor ‘Giovanni’ sobre uma presença tão visceral de episódios de racismo no Liceu Paraibano e sobre heranças culturais que não podem ser esquecidas, mas devem, contra hegemonicamente, serem combatidas.

O professor ‘Giovanni’ também registrou em seu relato que existem episódios de preconceitos contra estudantes *gays* no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, considera como um avanço as conquistas alcançadas pelo grupo e que hoje eles já se identificam como tais em sala de aula e assumem posturas positivas de autoafirmação.

E, por fim, na penúltima e última linha de seu relato, o professor diz que os tipos de violência, que ele chamou de ‘esferas’, ‘ferem a Constituição’ (podemos considerar que o professor possa ter usado de uma força de expressão ou figura de linguagem), contudo, ousamos aqui analisar pelo prisma das relações interpessoais e da EDH. Ou seja, quando um/a estudante, um/a professor/a ou qualquer outro ser humano é vítima de *bullying*, racismo ou homofobia, não é a Constituição ou qualquer outra Lei que irá sofrer, mas, em primeiro plano, sofre a Humanidade, sofre o ser humano e isso nos faz lembrar de uma célebre frase do poeta inglês John Donne, que escreveu “A morte de cada homem diminui-me, porque eu faço parte da humanidade; eis porque nunca pergunto por quem dobram os sinos: é por mim”.

4.3.3 Preparação para os Direitos Humanos

Chegamos a nossa terceira categoria de análise. Transitaremos, basicamente, entre três pontos identificados, a partir das falas dos/as colaboradores/as nas entrevistas, que se constituem como pontos de preparação e/ou articulação para a promoção dos Direitos Humanos e da EDH na Escola Liceu Paraibano, a saber: a capacitação dos educadores para a EDH, o Projeto Político Pedagógico da Escola e os projetos que são desenvolvidos pelos/as professores/a que contemplam a perspectiva da EDH. No decorrer da análise, perceberemos que tais pontos também se constituem como desafios constantes.

Quando questionados se já ‘participaram de alguma capacitação (oficinas, palestras) no Liceu com temática que envolvesse os Direitos Humanos e práticas pedagógicas’, temos as seguintes respostas descritas no quadro abaixo:

Quadro 06: Dos/as colaboradores/as e a participação em capacitações sobre DH e práticas pedagógicas no Liceu.

Adélia	Há 01 ano no Liceu	Não participou no Liceu de nenhuma capacitação sobre DH e práticas pedagógicas.
Carlos	Há 01 ano no Liceu	Não participou no Liceu de nenhuma capacitação sobre DH e práticas pedagógicas.
Frederico	Há 01 ano no Liceu	Sim. Afirmou ter participado por 05 vezes, em um ano, de capacitações no Liceu sobre DH e práticas pedagógicas.
Geovanni	Há 02 anos no Liceu	Não participou no Liceu de nenhuma capacitação sobre DH e práticas pedagógicas.
Mônica	Há 06 anos no Liceu	Sim. Afirmou ter participado de oficinas sobre DH, mas, não com ênfase voltada para as práticas pedagógicas.
Vicente	Há 16 anos no Liceu	Sim. Afirmou ter participado de oficinas sobre DH e práticas pedagógicas.

Fonte: Entrevistas dos/as colaboradores. Lima, 2017.

Analisando o quadro acima e suas informações, podemos perceber que há uma divisão igual de três respostas para “sim” e “três” respostas para “não”. Considerando os docentes que estão há 01 e 02 anos na escola (quatro docentes), vemos que três afirmaram nunca ter participado de oficinas com ênfase em DH e práticas pedagógicas no Liceu. Já os docentes que estão há mais anos na escola, respectivamente, 06 e 16 anos, responderam positivamente quanto à participação nesse tipo de programação.

Chamou-nos atenção a resposta do professor ‘Frederico’, que destoa, significativa e numericamente, das respostas dos demais colegas que estão na instituição há um tempo bem equiparado ao dele. Podemos inferir que: o professor ‘Frederico’ pode não ter entendido muito bem nossa pergunta e ter confundido com os encontros pedagógicos ordinários de planejamento da escola. É uma hipótese. Na fala de ‘Mônica’ (intérprete de LIBRAS), ela destaca que:

a Escola é contemplada com muitas palestras. Então assim, às vezes, vêm pessoas de universidade pra cá, UNIPÊ, então ... Às vezes, comentam sobre isso. Tem também o TRE⁷⁵, aí acaba comentando muito sobre essa temática. E assim, voltado à prática pedagógica é que falha um pouquinho, né? não tem muito isso. **Só fala os Direitos Humanos em si mas não a prática pedagógica junto, interligado com os Direitos Humanos.** [Grifos nossos]

Na fala da profissional intérprete de LIBRAS, ela afirma que as abordagens sobre Direitos Humanos, por meio de oficinas ofertadas aos docentes e demais profissionais da educação, não enfatizam as práticas pedagógicas. Poderá a EDH estar desvinculada de uma proposta para a práxis? Ao abordar a temática da formação do educador e suas práticas educativas em/para os DH, Carvalho (2014, p.189) salienta que “prática diferenciada é resultante também de uma formação diferenciada”.

Quando perguntamos, durante a entrevista, se os/as colaboradores/as acreditavam que ‘ter um conhecimento do que seria os Direitos Humanos poderia subsidiá-los na/para a prática pedagógica’, todos responderam que “sim”. Daremos destaque a duas respostas. Para a professora ‘Adélia’:

Sim, desde que... desde que não seja uma simples informação. Eu não acredito nesse conhecimento que ele vem com uma simples informação que fica como se fosse algo uma **decoreba, um minicurso**, não. Eu acho que tem que ser algo de **reflexão**. Talvez até um um “**teatro do oprimido**” em que pessoa possa se imaginar numa situação não favorável, para talvez aí sim incorporar os Direitos Humanos, porque infelizmente eu vejo que esse é o mal de muitos professores, eles não conseguem entender é...a profundidade de certos problemas, né? dentro de sua sala por essa incapacidade de **se colocar no lugar do outro**. [Grifos nossos]

Identificamos questões bem interessantes na fala da professora ‘Adélia’. Ela compreende que a construção do conhecimento deve estar atrelada a reflexões e ações. Ela distingue as diferenças conceituais entre ‘formação’ e ‘treinamento’. E a EDH compromete-se com a formação inicial e continuada em detrimento dos treinamentos. Estes, geralmente, são utilitaristas, tecnicistas e não propõem a reflexão e o senso crítico e visam apenas suprir as demandas do ‘aqui e agora’. Educação é formação e isso vai além do conceito de treinamento.

A professora também compreende que o/a docente pode implementar, nas práticas pedagógicas, por exemplo, o ‘teatro’, ou, como ela disse, um “teatro do oprimido”. A finalidade seria de que os sujeitos inseridos nesta cotidianidade pedagógica pudessem se colocar no lugar do outro que está em situação desfavorável. Essa seria uma prática que apontaria para as relações dialógicas. Percebemos que essa prática pedagógica sugerida pela

⁷⁵TRE: Tribunal Regional Eleitoral.

professora coaduna com as concepções da EDH e aponta para o refletir sobre o Princípio da Fraternidade.

Para o professor ‘Geovanni’, o entendimento sobre Direitos Humanos poderia ajudar os/as docentes em suas prática pedagógicas da seguinte forma:

Então, fazendo uma associação assim dos Direitos Humanos, é necessário porque **tem muito professor** ainda hoje que não consegue compreender que o aluno tem uma vida social lá fora, entendeu? Então, quando ele vem pra cá, ele vem com uma cabeça bagunçada, talvez um ambiente familiar desequilibrado ou até vindo de comunidades e quando ele entra na sala de aula, é difícil dele se concentrar e tal, e **os professores aqui já já conseguem rotular** de um mau-elemento, de uma pessoa que não quer nada com a vida, entendeu? Então, eu vejo nesse sentido! Que os Direitos Humanos sendo trabalhados numa forma mais assim direta e clara, poderia ajudar nesse tratamento desses alunos, entendeu? Que ...que tem uma maior dificuldade de se concentrar, mas eu acredito que ... que porque ... porque vem de um ambiente não tão favorável, entendeu?”. [Grifos nossos]

Identificamos que, por duas vezes, o professor ‘Geovanni’ tece uma crítica aos demais professores. Primeiro, aos que rotulam os estudantes como ‘maus elementos’ e depois, aos que não compreendem que o contexto do qual aquele estudante vem, pode influenciar no modo de ser/estar e se comportar na escola. Para o professor, o entender/compreender os DH pode contribuir nesse sentido, de tornar os/as docentes mais sensíveis na percepção do contexto social dos/as estudantes e como isso pode reverberar positiva ou negativamente no cotidiano escolar.

O Liceu Paraibano congrega mais de dois mil estudantes. É, de fato, um significativo “microcosmos” (SILVEIRA, 2014). Para que não se transforme em um “microcaos”, a formação e a capacitação de seus/suas docentes devem ser levadas muito a sério.

Como segundo tópico de análise desta categoria, na qual estamos enfatizando a preparação da Escola para assumir a práxis em/para a EDH, abordaremos o tema referente ao Projeto Político Pedagógico a partir das entrevistas dos/as colaboradores/as e também dos registros de nosso diário de campo.

Quando perguntamos se os/as colaboradores/as já tiveram acesso ao PPP da escola e tivemos 03 respostas para “sim” e 03 respostas para “não”. Dois colaboradores, ‘Adélia’ e ‘Carlos’, afirmaram não ter tido acesso ao documento. ‘Adélia’, porque tinha chegado na Escola já depois do início do período letivo. ‘Carlos’, porque era seu primeiro ano na Escola. Na resposta do professor ‘Frederico’, verificamos uma incongruência. O mesmo respondeu que tinha acesso ao PPP da escola “todos os anos” porém ele, na época da entrevista, só tinha

um ano que estava no Liceu. Chamamos a atenção também para a resposta da educadora intérprete de LIBRAS. Apesar da mesma estar há seis anos na escola, afirmou nunca ter tido acesso ao PPP.

O ‘professor’ Geovanni nos respondeu assim:

É...já PPP. A gente no planejamento também a gente **a gente pega o PPP**, mas, também **é muito difícil seguir**, né? Então, **às vezes, fica meio que de lado**.

Intervenção do pesquisador: Tem alguma recordação se esse documento ele traz, se ele acena à questão dos Direitos Humanos, do respeito ao próximo, a Dignidade da pessoa humana?

Eu eu sei que que tem, mas eu num sei se tá falando como Direitos Humanos, sabe? Agora, eu num tô lembrado. Eu acredito que que tenha alguma coisa nesse sentido, mas não falando que é “Direitos Humanos”. Falando mais no sentido geral.

O professor ‘Geovanni’ nos apresenta uma resposta confusa e um tanto quanto evasiva. A partir do trecho “a gente pega o PPP”, não podemos inferir nada a respeito. A partir dos trechos “é difícil de seguir” e “às vezes fica de lado”, podemos desenvolver mais um pouco a reflexão e análise.

Essa tríade, ‘Projeto Político Pedagógico’, não é apenas uma conjunção aleatória de vocábulos. Pelo contrário, ela nos apresenta um consistente arcabouço de sentidos. Por reunir propostas de ação que tenham viabilidade para execução e que delimitem estimativa de tempo para tal, podemos assim chamar de ‘projeto’. Por considerarmos a Escola como um espaço privilegiado para a formação e para o incentivo pela busca de uma consciência crítico-reflexiva, podemos assim elencar este documento como sendo ‘político’ e, por conter uma sistematização em prol das definições e realizações das atividades esse documento agrega também o *status* de pedagógico.

A respeito da construção desse documento, Veiga (2010, p. 22) tem a seguinte visão:

O projeto político-pedagógico é entendido [...] como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Considerando a tremenda importância deste documento para a Escola, para seus membros e para a propositura da reflexão/ação para a EDH, não avaliamos como plausível que um docente assuma uma postura conformista ao dizer “que é algo difícil de seguir e que às vezes fica de lado”. O PPP deve nortear as ações e intenções da Escola, deve propor rupturas para com a “monocultura do saber” (SANTOS, 2008) e deve também incorporar uma visão em/para a EDH.

Por ocasião de nossas duas fases de coletas dados, a primeira, no ano de 2016, e a segunda no ano de 2017, procuramos ter acesso ao PPP do Liceu Paraibano. Em 2016, fomos na biblioteca da Escola e procuramos se havia algum exemplar à mostra, acessível. Não encontramos. Fomos à secretaria escolar e nos disseram que poderíamos encontrar ou na biblioteca, por onde já tínhamos passado, ou na sala da direção. Perguntamos a dois colaboradores se eles tinham o documento em algum arquivo impresso ou tipo “PDF”, “Word”, ou no e-mail pessoal. Não conseguimos. Por último, fomos a um dos membros da direção escolar que nos informou que a Escola tinha – sim – o documento e que depois poderia nos mostrar.

Na segunda fase da coleta de dados, fizemos questão fazer o mesmo percurso de busca pelo PPP, a começar pela biblioteca, em seguida, secretaria escolar, com os/as próprios/as professores e, por último, com um dos membros da gestão escolar. O resultado de busca foi um insucesso. Tentamos agendar um horário com um dos membros-diretores, tanto para a entrevista, quanto para pedirmos pra analisar o PPP da Escola, mas não obtivemos êxito.

O que podemos considerar a partir de nosso relato de vivência e busca, é que o PPP da Escola Liceu Paraibano, não sabemos por qual ou quais motivos, não é/está acessível. Provavelmente esteja na sala da direção.

A respeito da presença de projetos que contemplassem os Direitos Humanos por uma perspectiva interdisciplinar, percebemos, por meio da entrevista, que o professor ‘Vicente’ tinha trabalhado com um projeto nesse sentido, conforme relato de experiência abaixo:

Muito importante. Inclusive, o projeto que eu trabalhei foi “Educação ... nesse ano ... ***“Educação e Direitos Humanos. Uma necessidade de todos para uma sociedade melhor”.*** Então ... ***falei que iria trabalhar esse projeto mas aí não tive uma resposta, nem positiva, nem negativa, por parte dos professores que poderiam entrar no projeto para trabalharem juntamente comigo a interdisciplinaridade***”. [Grifos nossos]

Intervenção do pesquisador: Mas o projeto foi lançado? Foi apresentado?

Foi, foi. Eu trabalhei esse projeto que é justamente para um prêmio que é *‘mestres da educação’*⁷⁶, né? Que tem no Estado todo o ano. Então trabalhei com esse projeto com sete (07) turmas. Cada turma tem cinquenta (50) alunos...e trabalhei com sete (7) pontos dos Direitos Humanos.

Intervenção do pesquisador: *Como foi a recepção dos alunos perante essa temática dos Direitos Humanos?*

Disseram que ia ser muito ruim. ‘Vai ser muito ruim!’. Mas aí ...eu trabalho com uma questão assim ... de que ...(ruídos externos)...então...eu trabalhei com as sete turmas e como eles, eles achavam que ia ser ruim ... assim ... eu sempre apresento os trabalhos, os projetos da escola vinculados a questão de **música**, de peça, entende? de debates, de *slides*, vídeos. Então aí torna uma coisa mais dinâmica. Mas aí trabalhamos o projeto para o segundo e terceiro bimestre ...como nota. Inclusive, até um dos pontos principais era a questão deles fazerem um diário de campo e relatarem, né? a visão deles do que estava sendo passado, do que estava sendo debatido, como eles acreditavam que deveria ser ... desse jeito”. [Grifos nossos]

Intervenção do pesquisador: *Então, no final o Sr. achou positivo? Qual sua avaliação?*

Achei positivo. Só que ...eles **entenderam que é ... um assunto polêmico, é um assunto que se deve debater** ... mas que que, por incrível que pareça, **eles não compraram a ideia de apresentar esse assunto na ‘amostra cultural’** comigo. Eles preferiram apresentar ‘dança’, preferiram apresentar ‘peça’... mas sobre Direitos Humanos eles não acreditaram que poderia ser um assunto bom para apresentar na ‘amostra cultural’. [Grifos nossos]

O primeiro ponto que já nos chamou a atenção no projeto conduzido pelo professor ‘Vicente’ foi o título *“Educação e Direitos Humanos. Uma necessidade de todos para uma sociedade melhor”*. Há uma vinculação entre Educação e Direitos Humanos e a abrangência de ser uma necessidade de todos para o bem de todos. O título comporta as diversidades, heterogeneidades que compõem tanto a sociedade quanto também os/as estudantes.

Ao compartilhar o desejo de integrar outros docentes ao projeto para promover a interdisciplinaridade, o professor ‘Vicente’ recebe o silêncio como resposta ou, o que podemos denominar de ‘recusa omissa’ por parte dos/as outros colegas de trabalho. Mesmo assim, ‘Vicente’ ‘colocou o projeto pra frente’, concorreu e ainda foi selecionado com o prêmio “Mestres da Educação”, que é um incentivo da Secretaria Estadual de Educação para

⁷⁶“O prêmio “Mestres da Educação” é uma iniciativa do Governo da Paraíba, por meio da Secretaria de Estado da Educação, e consiste na fomentação, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercício nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem. O Prêmio Mestres da Educação contemplará todos os professores que tiveram os trabalhos premiados com o valor correspondente a uma remuneração mensal a qual percebe, caracterizando o 14º salário”. Disponível em: <<http://mestresdaeducacao.pb.gov.br/edital.html>>.

os/as educadores/as que inovam em metodologias e práticas pedagógicas. O número de estudantes incluídos no projeto foi de 350. Chama-nos a atenção a fala do professor quando relata que alguns estudantes disseram que “seria muito ruim” trabalhar com a temática. A partir disso, podemos pensar que há uma resistência ao desconhecido e que, como sabemos, os Direitos Humanos estão envoltos por estereótipos que são reproduzidos pelo senso comum.

O documento que foi alicerce e norteou a metodologia do projeto, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Foram escolhidos sete pontos da Declaração para serem trabalhados e discutidos, a saber:

- I. Todos os seres humanos nascem livres;*
- II. Todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e em direitos;*
- III. Todos os seres humanos nascem dotados de razão e consciência;*
- IV. Todos os seres humanos devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade;*
- VI. Todos os seres humanos têm direito à vida;*
- VII. Ninguém será submetido à tortura, nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.*

Todos os pontos são riquíssimos e podem possibilitar uma série de desdobramentos tanto nas discussões como nas apresentações. Percebemos que ênfase constante está no ‘Princípio da Dignidade da Pessoa Humana’. Ao perceber uma resistência inicial, o que, de certa forma, já pode ser esperado, por parte dos estudantes, o professor lança mão do recurso interdisciplinar da música e da interpretação de texto. História, Arte/Música e Português/Interpretação textual unem-se na/para execução do projeto. É o que Carvalho (2014, p. 189) chamou de “solidariedade didática entre as disciplinas”. Para cada um dos sete pontos apresentados acima, haveria uma música relacionada.

Quando indagamos ao professor se ele tinha considerado positiva a experiência, o mesmo respondeu positivamente acrescentando que os estudantes compreenderam que há importância e necessidade em se debater os temas concernentes aos DH. ‘Vicente’ ainda comentou que, quando propôs que essa experiência do projeto fosse ampliada e apresentada na amostra cultural da escola, não houve engajamento por parte dos estudantes. Apesar disso, analisamos a experiência do professor ‘Vicente’ como exitosa porque a EDH, antes de tudo, é um campo envolto por avanços e recuos, encontros e desencontros entre indivíduos que carregam consigo a igualdade das diferenças.

4.3.4 Resistências e dificuldades à Educação em/para os Direitos Humanos

Na análise desta categoria, demos ênfase a problemas bem pontuais que são registrados nas falas dos/as colaboradores/as e percebidos também em nossas observações e registros em diário de campo na Escola Liceu Paraibano.

É levando em consideração os múltiplos cenários que compõem as diferenciações sociais que políticas públicas são elaboradas para fazer valer os chamados direitos de inclusão.

Rua (2012, p.19-20), aduz que: “as políticas públicas são resultantes da atividade política e que esta consiste na resolução pacífica de conflitos, processo essencial à preservação da vida em sociedade”. Por sua vez, Zenaide (2016, p. 15) assevera que “a construção da educação em/para os direitos humanos como política pública vem sendo parte de um processo global, regional e local, envolvendo a sociedade civil e o Estado”.

A educação inclusiva, sob o prisma da diversidade, deverá dar suporte aos/às alunos/as com deficiências cognitivas, motoras, sensoriais e quaisquer outros transtornos da aprendizagem. As deficiências em si devem ser entendidas como uma condição humana e um aspecto que reforça a singularidade do indivíduo em suas diferenças.

Já o entendimento sobre acessibilidade integral para a diversidade e educação transpõe o simples consenso que concerne a condições de acessos estruturais/funcionais (rampas, corrimãos, banheiros adaptados, etc.). O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2013, p. 9) reservou um capítulo inteiro ao direito à educação. A acessibilidade plena deverá abranger escolas preparadas, dotadas de tecnologias assistivas, cuidadores e “adaptação de currículos, métodos, técnicas pedagógicas e de avaliação a fim de que se garanta a aprendizagem com qualidade”, entre tantos outros requisitos listados no mesmo capítulo deste Estatuto.

Esses parágrafos iniciais sobre educação inclusiva e acessibilidade integral nos deram embasamento para analisarmos alguns problemas elencados por ‘Mônica’, uma de nossas colaboradoras, e intérprete de LIBRAS no Liceu.

Seguem abaixo trechos de sua entrevista:

Pergunta: *Considera que a Escola Liceu Paraibano proporciona ao estudante com deficiência auditiva condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena?*

‘Mônica’: A questão de acesso, participação, permanência e aprendizagem em sala de aula acaba acontecendo porque tem um profissional, intérprete de LIBRAS, que faz a comunicação. Mas aí **quando a gente vai partir pra parte metodológica da aula, a metodologia que que a escola utiliza acaba deixando a desejar e acaba não sendo uma inclusão plena.** [Grifos nossos]

Pesquisador: *Como você descreveria a relação “Intérprete de Libras” e “Docente”? Há um compartilhar prévio do conteúdo a ser ministrado em sala de aula? Há momentos de planejamento entre docente e intérprete?*

Mônica: Sim. Aqui, assim, de dois anos pra cá a gente vem fazendo. [...] Porém assim ... embora tenha um compartilhamento de informações e tudo mais, **nem sempre o professor toma aquilo pra si e tenta mudar a aula.** Mas assim, a gente tenta, tá conversando, mesmo que não seja no planejamento. No intervalo, intervalo de aula, alguma coisa assim que a gente tenta sempre tá conversando em relação a isso. E eu, como intérprete, eu acredito que as outras meninas também, eu sempre dou assim, o livre arbítrio do professor me procurar quando precisar. A questão de corrigir uma redação, a questão de corrigir alguma prova e preparar alguma aula caso queira fazer alguma coisa voltada para o aluno surdo também. Então, eu tenho que se sempre tá ali, auxiliando. **Existem dois grupos de professores: os que aceitam a inclusão e os que ainda têm resistência.**

Nos dois trechos supracitados, a educadora de LIBRAS nos apresenta um problema considerado sensível e crítico que pode obstar o acesso ao direito de inclusão aos estudantes surdos. Ela elenca que alguns professores não se abrem ou não se propõem para metodologias de inclusão e admite haver dois grupos de professores: “os que aceitam a inclusão e os que têm resistência”.

A partir dos relatos elencados por ‘Mônica’, reportamos ser indispensável uma rotina de planejamento conjunto entre os professores e os intérpretes de LIBRAS. Afinal de contas, o intérprete não é o professor. Ele é o canal de acesso, aquele que faz a ponte. Caso haja ‘ruídos de comunicação’ na relação docente-intérprete, indubitavelmente, essa não sintonia será percebida/sentida pelos/as estudantes com necessidades especiais.

Para ampliarmos essa análise, trazemos mais um recorte da entrevista:

Pesquisador: *Considera existente o diálogo/parceria com o corpo docente e direção da escola?*

‘Mônica’: Aí é um caso um pouco complicado, né? [...] **A direção da escola, às vezes, peca em algumas coisas** como, por exemplo, nós tínhamos “sala de recurso” [...] e não tem um intérprete inserido lá dentro. Até o ano retrasado (2015), nós éramos em sete (07) intérpretes e um intérprete era da “sala de recursos”, **que os meninos são atendidos num horário oposto.**

Hoje, esses meninos não fazem mais esse atendimento. Eles não vêm porque não tem um intérprete e a aí a direção da escola também disse: “Ah, não precisa, não tem necessidade. E, a gente sabe que tem a necessidade. Antes eles frequentavam e a gente via que fluía, né? Tem muitos alunos surdos que não sabem o português e só sabem o básico da LIBRAS e a “sala de recursos” talvez pudesse proporcionar assim, a eles, um entendimento maior em relação a isso dependendo do trabalho a ser feito. E com relação aos professores [...] é tranquilo assim. Só, às vezes, que alguns professores, eles têm uma resistência. Às vezes, fazem uma prova aberta...que na verdade a prova do surdo deveria ser mais objetiva ou então um estilo diálogo/conversa e a gente vê que ainda existe essa resistência por parte de alguns professores...mas também não são todos. A gente vem avançando aos poucos e tá tendo uma abertura maior ultimamente mas ... ainda falta muito. Hoje somos quatro (4) intérpretes e temos em torno de uns quinze (15) alunos surdos. Mas antes nós tínhamos vinte e um (21) alunos surdos...então...por isso a quantidade era maior.

‘Mônica’ nos mostra em seu discurso mais alguns pontos sensíveis. Ela considera que a direção da Escola, por vezes, comete algumas falhas por não levar em consideração o pedido e o diagnóstico que os profissionais intérpretes de LIBRAS dão sobre o aprendizado e as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes.

A intérprete comenta sobre a utilidade da ‘sala de recursos’. Este foi um espaço onde, até o ano de 2015, havia um profissional intérprete exclusivo para acolher os estudantes surdos. Neste ambiente, os estudantes podiam ter uma espécie de ‘reforço’ dos conteúdos ministrados no turno oposto. Por esta sala não estar mais assumindo essa utilidade para os/as estudantes especiais, ‘Mônica’ ventila que essa pode ter sido uma causa motivadora para a diminuição do número de estudantes surdos na Escola.

Há que se fazer registrar que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é outro idioma que difere muito da Língua Portuguesa nos aspectos linguísticos, gramaticais, gestuais etc. Muitos, por não compreenderem, pensam que a LIBRAS é a Língua Portuguesa na forma gestual, mas não é.

‘Mônica’ também comenta que alguns professores insistem em fazer um ‘estilo’ de prova sem levar em consideração as especificidades do/a estudante surdo/a. Segundo a intérprete, a melhor maneira de avaliação deveria ser por provas mais ‘objetivas’ ou, então, no ‘estilo de diálogo/conversa, e não ‘provas abertas’ como fazem alguns professores. Consideramos que, quando um professor se nega a adaptar sua metodologia, sabendo que se trata de um grupo especial, ele está negando um direito básico dos seres humanos que é o direito à educação, o direito de aprender.

Outro ponto que identificamos nesta categoria e que se constitui como uma dificuldade para os DH e para a EDH no cotidiano escolar, é a não presença e não participação assídua dos pais dos/as estudantes.

Logo abaixo, veremos nos fragmentos de respostas dos/as colaboradores/as como eles enxergam a presença/ausência de diálogo entre os/as docentes e os pais dos estudantes.

A professora Adélia comenta: “Talvez a gente não tenha tanto a presença dos pais pelo fato de se tratar de Ensino Médio, né? **A maioria dos pais acham que um adolescente, por incrível que pareça, já está criado!** [...]”. [Grifos nossos]

O trecho em negrito em muito chama a nossa atenção. A Escola é um ambiente de complexidades. Da mesma forma, a adolescência. O adolescente, de fato, ‘não está criado’. Ele está na fase das curiosidades e na fase das rupturas. E a Escola é o ambiente propício para que o estudante, inclusive, venha absorver os tipos de conhecimento, que deste ambiente emanam, para seu crescimento como pessoa ou para seguir as correntes de pensamento da homogeneização e do senso comum. Há essas possibilidades, sim.

Da fala do professor ‘Frederico’, destacamos o seguinte trecho:

É... eu tenho seis anos de educação e **nunca conversei com nenhum pai de aluno, a não ser no final de ano**, caso o mesmo esteja para ser reprovado, né? para ser reprovado, caso for aprovado, não vejo nunca. Agora, caso ele esteja em pendência, faltando alguma nota, aí aparece! Mas caso contrário, não! Até mesmo para ... por alguma motivo de comportamento e no...a negligência é total! Negligência total! É um descaso. [Grifos nossos]

O professor, em sua fala, admite que há uma ‘temporada’ de visita dos pais na escola, a saber, o período do final de ano. Percebemos nisso também um desengajamento de certos pais.

Para o professor ‘Vicente’, a situação é essa:

[...] Quando os pais chegam é ...vamos dizer assim ... noventa por cento dos casos, não são diferentes dos alunos. Então **...os filhos são agressivos porque os pais são agressivos**, entende? Aí os pais, quando chegam, os pais simplesmente eles tentam trazer o ponto do aluno p’ra **incriminar o professor** e não p’ra tentar entender o motivo que gerou aquele, aquele, né? Aquele problema. [Grifos nossos]

Para o professor ‘Carlos’:

[...] O pai deixa o aluno na Escola como um **depositário** e essa escola até tenta trazer esse pai, mas geralmente ele **só aparece no final do ano** quando o aluno já está com o boletim cheio de notas vermelhas e a situação ‘tá quase

insustentável. E aí, vem uma crítica que é bem interessante, que é quando se perguntava na antiguidade sobre as notas do aluno. Hoje, praticamente se questiona ao professor o porquê que o aluno ‘tá com aquela nota baixa quando, na realidade, os pais sabem o motivo. Hoje nós temos uma situação invertida, que os pais não mandam mais os filhos estudarem, **não têm mais esse poder de mandar. São os filhos que mandam nos pais** e a gente percebe isso na sala de aula no momento em que a gente diz que vai mandar um comunicado para o pai, o aluno simplesmente diz –“**pode mandar, fique à vontade.** Meu pai já sabe tudo o que acontece na minha vida”.

Tanto as respostas do professor ‘Vicente’ como a resposta do professor ‘Carlos’ se complementam. Mais uma vez, percebemos que esses pais chegam no período de final de ano na escola não para saber se o filho ou filha foi “um bom aluno” durante o ano e muito menos para agradecer aos/as professores/as pela função que estes/as exercem na sociedade. Todo interesse dos pais se resume a notas e a boletim.

Vicente, por uma perspectiva de abordagem sociológica, comenta que desarranjos no núcleo familiar reverberam também no cotidiano escolar e que os/as jovens assimilam, incorporam os formatos de vivência e relacionamentos de suas casas e transportam-nos para a escola. Carlos identifica que não há mais o que se chamava, no antigo Direito Civil, de uma espécie de temor reverencial, que não se confunde com autoritarismo. E há sentido. Há tempos, no ambiente escolar, o professor ou a “tia” dizia para a criança: “obedeça e respeite seus pais”. E os pais diziam: “respeitem seus professores, suas “tias”. Havia essa colaboração entre esses dois núcleos de cotidianidade.

Em nossas observações e registros em diário de campo, fomos testemunhas oculares de uma cena de desrespeito para com professores nesse período, de final de ano.

O episódio:

Um pai adentrou na sala dos professores com alguns papéis nas mãos. Afirmava que eram atestados médicos sobre a situação de saúde de sua filha. O pai relatou que a perna da filha tinha sido esfaqueada por um animal e que ela não poderia vir à escola para fazer as provas. Um dos professores disse ao pai que, se o mesmo estivesse com os atestados, a filha não seria prejudicada, bastava que ele procurasse o NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico da Escola) para receber as orientações de como proceder. O pai, demonstrando impaciência, se dirigiu a um dos professores de História e disse que sua filha estava no carro, no estacionamento, e perguntou se a mesma não poderia fazer a prova lá no carro e que ele mesmo levaria a prova pr’a ela. O professor, mais uma vez, orientou o pai e disse que ele deveria seguir o fluxo de atendimento para os pais junto ao NAP e que não poderia liberar essa prova. Com ânimo exaltado, o pai virou para o professor e disse, em tom de ameaça, que se o caso não fosse resolvido naquele dia, ele iria atrás do Ministério Público e do Conselho Tutelar para resolver a situação.

Quando esse pai se ausentou do recinto, um outro professor que ali estava, disse conhecer o indivíduo e que o mesmo era professor, de História! (LIMA, 2017). Depoimento do pesquisador.

Esse relato, que reflete o que vimos e ouvimos, segundo os professores do Liceu, é algo que se repete sempre nesse período do ano. O/A docente é ameaçado/a e inibido/a em seu ambiente de trabalho. Esse é apenas mais um dos desafios da EDH, fortalecer o diálogo e parceria entre a Escola e os pais.

A partir de nossas observações em sala de aula, percebemos que os/as docentes travam uma “batalha nossa de cada dia”. A professora ‘Adélia’ tem que elevar a intensidade de sua emissão vocal de tal maneira que tem constantes desconfortos na garganta, nas ‘cordas vocais’. O professor ‘Geovanni’ disse que só consegue dar aulas se tiver uma caixa de som com microfone em sala de aula. Os/As professores/as no Liceu, de um modo geral, concorrem com a indisciplina dos/as estudantes, que se manifesta em conversas paralelas, jogo de cartas ou dominó em sala de aula e o que consideramos mais crítico, o uso de aparelho celular e seus aplicativos.

Consideramos que essa questão da ambiência tecnologizada em sala de aula seja uma dificuldade real para as práticas pedagógicas em EDH. Percebemos que as salas de aula ficam mais ou menos divididas assim: I. o grupo dos que prestam atenção e participam da aula; II. o grupos dos que conversam durante a ministração do docente; e III. O grupo dos que não desapegam do aparelho celular.

Após essas observações e registros em nosso diário de campo, lançamos a seguinte questão durante a entrevista para os/as colaboradores/as da pesquisa: *como conciliar a sua prática pedagógica com as ‘tendências da moda’? Por exemplo: celulares, as redes sociais? Os estudantes trazem isso para a sala de aula. Como conciliar isso?*

A professora Adélia responde:

[...] eu agora estou realmente me questionando, questão de sala de aula de *Facebook*, de redes sociais, infelizmente, você só consegue trabalhar com isso se você fizer o que o aluno quer. Se você faz as suas exigências, por exemplo, de pesquisas e tal, **o resultado é muito frustrante**. Infelizmente [...] a questão do uso do celular aqui né? que eu saiba é até uma **Lei**⁷⁷ a questão do uso do celular **de que você não pode deixar o aluno é utilizar o celular na sala**, mas é muito complicado [...] eu acho que tem certas posturas que, quando você já de antemão já fala: - ‘Olha, desligue aí o

⁷⁷Lei Nº 8.949, de 03 de novembro de 2009. Autoria do Deputado estadual Nivaldo Manoel. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas da rede pública e privada do Estado da Paraíba. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/diariooficial_old/diariooficial04112009.pdf> . Acesso em: 16 jan.2017.

celular!’ Eles colocam na bolsa, ou seja, parece que está é...provocando um distanciamento maior, né? no caso dos adolescentes isso acontece muito. [Grifos nossos]

A professora relata que as tentativas de incorporar as mídias em favor da pesquisa em sala de aula se revelam como frustrantes. Quando a mesma cita a existência da Lei que proíbe o uso de aparelhos celulares pelos estudantes da rede pública de ensino, em sala de aula, pensamos que, realmente, o/a professor/a fica entre “a cruz e a espada”. O/A professor/a e a EDH se deparam com os confrontos de complexidade entre cultura e normatizações. São as “complexidades culturais e jurídicas”. A esse respeito, Herrera Flores (2009, p.46) foi categórico ao afirmar que “uma norma nada mais pode fazer por si só, já que sempre depende do conjunto de valores que impera em uma sociedade concreta”. A Escola reflete, como que um espelho, imagens da sociedade concreta. A professora ‘Adélia’ conclui sua fala nos relatando que o distanciamento entre docente e estudante aumenta a cada vez que se diz “*Olha, desligue aí o celular!*”.

Agora vejamos a fala do professor ‘Geovanni’:

É...oh...o o É muito difícil! Muito difícil mesmo. Sobre tudo a questão da música, né? Se deixar, os alunos eles é...ficam no fone de ouvido o tempo todo. **Na minha aula é proibido. O a...a o ...o manuseio, né?** e o uso de celulares. Por quê? por que ainda não dá p’ra associar. Como a gente resolveu isso? **O governo do Estado esse ano fez uma parceria com um uma plataforma chamada “Stúdio”. Que é um aplicativo no celular que tem banco de questão, resolução de exercício, um monte de dede coisas p’ro ENEM que você consegue acessar pelo celular.** Então, mais turmas do 3º Ano e em algumas aulas, a gente fez o uso dos celulares usando esse aplicativo. E aí, eu fazia provas. [Grifo, nosso]

Intervenção do pesquisador: *Como é o nome do aplicativo?*

‘Giovanni’: - Stúdio. “S” né? E aí foi uma experiência muito gratificante. **Só que teve um problema, né? nesse sentido, né?! Porque alguns dos alunos não tinham celular, né? que dava pa p’ra rodar bem o aplicativo. Então, foi aquela coisa meio que: - ‘cara, a galera tá fazendo, a galera tá fazendo, a outra não!’** Eu tinha pensando em fazer essa prova online como nota né? do 3º bimestre, só que aí teve aluno que na hora ficou tapiando e depois chegou em mim: - ‘professor, é porque meu celular num num baixa não essa esse aplicativo, não e tal’! Aí eu: ‘eita, num é uma coisa boa porque nem todo mundo tem um celular’. Mas a experiência que eu tive, por enquanto, essa questão da moda em si, foi com esse aplicativo”. [Grifos nossos]

A fala do professor nos chama a atenção para uma curiosidade. Ele disse que o Governo do Estado lançou um aplicativo que poderia subsidiar o/a estudante em sua

preparação para o ENEM e também poderia subsidiar as práticas pedagógicas do/a docente. Mas nos deparamos perante um conflito aparente entre uma política de Estado (Lei que proíbe o uso de aparelhos em sala de aula), e uma política de Governo (disponibilização de aplicativo para celular como ferramenta pedagógica). O/A docente fica entre o proibido e o permitido. Ainda assim, o professor relatou sua experiência em utilizar o aplicativo em sala de aula. Ele identificou, posteriormente, o problema de que nem todos os estudantes possuíam aparelhos celulares compatíveis para baixar o aplicativo e, por isso, não poderiam fazer as pesquisas e atividades. Esse é um desafio para as práticas educativas em EDH, o cuidado de, na tentativa de incluir, não excluir! O Liceu Paraibano comporta estudantes de distintos níveis de poder aquisitivo. Alguns possuem celulares da última geração, outros, não possuem sequer um aparelho básico de cem reais.

Vejamos alguns trechos da fala do professor ‘Frederico’:

Dizer que tem sido uma solução seria mentira! Dizer que...dizer que é uma solução seria uma mentira, uma mentira grande, né? [...] Eu digo que os meus alunos não navegam na internet, eles **naufragam na internet** né? é...porém, porém, **as maneiras que eu tenho tentando fazer pra adaptar**, você ah...conviveu aqui na escola, você percebeu que **numa escola desse tamanho, temos apenas dois datas show!** Um fica na...um fica na é...no auditório, e outro na sala de multimídia. A sala de multimídia está sempre ocupada e o auditório não pode se ocupar com aluno, assim p’ra assistir aula normal, então, não temos acesso a isso. Então, fazer uma aula dinâmica, fazer uma aula que que envolva eles eh...é extremamente complexo! O que é que eu posso fazer? Eu tento trazer, como eu sou professor de língua estrangeira, eu tento trazer alguma ‘música da moda’ em espanhol p’ra que eles escutem né? Muitas vezes, eu peço p’ra eles olharem na internet a tradução de alguma coisa, né? Né?.. Eles trazem muitas coisas do Google Tradutor e eu vou mostrar pra eles que o Google Tradutor ‘tá traduzindo errado! Eu tento utilizar dessas artimanhas, agora, é muito superficial, **atrapalha muito mais do que qualquer outra coisa. O que que eles ficam olhando no celular, é o WhatsApp, é o Facebook**, né? [...].

O professor disse não poder afirmar que a implementação dos recursos de mídia tem sido uma solução. Pelo contrário, afirmou que tem “atrapalhado muito mais do que qualquer outra coisa”.

Quando o professor diz que “seus alunos naufragam na internet”, podemos analisar esse trecho relacionando-o aos problemas e desafios à EDH no cotidiano escolar. É função da EDH fazer uma leitura crítica da mídia porque, por meio desta, por exemplo, os estereótipos

sobre os Direitos Humanos são replicados e são reproduzidos no cotidiano escolar. Ferreira (2014) equipara a mídia como sendo o “Quarto Poder” e que esse *status* foi incorporado ao senso comum. Desta feita, o professor ‘Frederico’ afirma que os estudantes se limitam a ficar transitando entre *Facebook* e *WhatsApp*. Além do mais, a escola não oferece estrutura em equipamentos para que o professor amplie ou diversifique um pouco a sua apresentação de uma aula com o recurso de um Datashow, por exemplo.

O professor ‘Carlos’ fez os seguintes comentários sobre o assunto em tela:

[...] **você tocou no ponto mais polêmico** e, eu acho que talvez um ponto que muitos se isentam de opinar, dar uma opinião. Porque, quando você percebe que há uma política de inclusão, de colocar essas novas tecnologias, ao mesmo tempo você percebe que há uma repressão dessas tecnologias. **É incrível como eu vejo essa questão do Governo de que todas as escolas deveriam ser informatizadas, mas quando você vai buscar a linha do wifi, não existe, ou se existe é precário, não atende, ‘tá!** E, quando nós colocamos esse aluno, nós fazemos todo um aparato, vamos dizer aqui, para incluir essas novas tecnologias, mas os próprios professores, às vezes, evitam trabalhar com a pesquisa do celular, ‘tá! Já tem Lei no Estado que proíbe o uso do celular em sala de aula, então você não sabe que política é essa. Se é uma política de inserção, nós temos ...deveríamos ter uma operacionalidade tecnológica boa, né?! Deveríamos ter recurso para esses alunos tenham acesso a essas operacionalidades. Se não tem e é baixa renda, tem que munir com os equipamentos necessários. E ter aplicativos que façam funcionar. Porque, no momento que você pega uma disciplina como História, Filosofia ou até a própria Matemática e você vai trabalhar com aplicativo, você tem que ter um aplicativo no mercado que suporte trabalhar os conteúdos que serão colocados. E a gente vê que a deficiência é enorme. Pelo contrário, a gente vê um discurso de inclusão e a gente vê na realidade uma opressão para aqueles que usam. Eu acho que até o aluno ele percebe isso. **Essa questão de trazer o celular não tem como retroceder mais**, e, já é um equipamento que eles usam para consulta de prova. **A ‘cola’ acontece com o uso do celular.** E nós sabemos disso porque, quando a gente coloca...faz uma análise de uma turma onde você tem um índice de aprovação muito alto, e nós sabemos a capacidade de cada aluno, e você verifica que eles acertaram 100%, você sabe que ali houve alguma coisa, num momento qualquer, alguém teve uma displicência e alguém olhou no celular, pois basta digitar o início da questão que aparece com gabarito, com tudo. Então, eu acho que a gente ‘tá fazendo uma pressão errada nesse contexto. Nós poderíamos até usar estes equipamentos no sentido de que eles realmente sirvam de consulta e sirva como prática, e nós devemos ter aplicativos que permitam que sejam usados para o fim educacional. Então, **eu acho que é um assunto que ainda vai ser muito debatido. As escolas ainda têm muito que se preparar e os profissionais também.**

De início, o professor declara ser esse o assunto mais polêmico atualmente no contexto/cotidiano escolar. Também, percebemos que o professor critica as incongruências das políticas de governo que propagandeiam um incentivo à informatização a serviço da

educação, ao mesmo tempo em que as condições físico/estruturais, para que isso se concretize, são precaríssimas.

Quando o professor ‘Carlos’ diz: “Essa questão de trazer o celular não tem como retroceder mais”, constatamos que a escola pública, em geral, tem se deparado e vivenciado um problema contemporâneo, da inclusão-exclusão tecnológica, para o qual ainda não há uma solução moderna.

Percebemos também uma crítica indireta do professor ‘Carlos’ à prática pedagógica dos demais docentes no trecho “pois basta digitar o início da questão que aparece com gabarito, com tudo”. Temos aqui dois problemas. O primeiro é o/a estudante ter acesso ao aparelho celular para ‘colar’ nas provas. O segundo, é que alguns professores não elaboram suas próprias questões. Pegam tudo pronto, mastigado. Assim, o professor desperdiça a oportunidade de inovar na propositura de questões que instiguem a curiosidade e o pensar crítico dos estudantes com apoio das novas tecnologias.

O último ponto de análise desta categoria, que foca nos problemas enfrentados pela EDH, versa sobre a preservação e garantia do direito de expressão dos professores em suas disciplinas com respaldo no Artigo 206, incisos II e III⁷⁸ e no Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Base da Educação.⁷⁹ O tema da “Escola sem Partido” tem ocupado, e muito, os centros de discussão tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior. Em linhas gerais, trata-se uma proposta de lei que instaura a censura, proibindo os/as professores/as de emitirem suas opiniões.

Nesse sentido, a EDH não pode ser simpática à ideia da Lei Escola sem Partido, mas, ao mesmo tempo, não pode esquivar-se de contra argumentar criticamente. Consideramos que muitos embrolhos poderão surgir caso essa lei ‘vire moda’. Confusões com os pais dos estudantes, que poderão, por exemplo, não aceitar que seus filhos assistam aulas sobre a “teoria darwinista”, ou sobre “as teorias políticas”, ou sobre as “heranças culturais do cristianismo, islamismo ou judaísmo no Brasil” (por não compreenderem que a Escola é espaço para a apresentação e convergência dos vários tipos de conhecimento).

Por unanimidade, todos/as os/as colaboradores/as manifestaram posição de discordância em relação ao referido Projeto de Lei.

⁷⁸ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...].

⁷⁹ A Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 3º, reafirma essas liberdades garantidas pela Constituição e as amplia: Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]

Vejamos abaixo o trecho com a fala do professor ‘Carlos’:

[...] A gente estimula o senso crítico e de repente a gente questiona o porquê de se está questionando ...né? A Escola Sem Partido que eles colocam aí é porque ... pelo que deu p’ra entender pelo discurso que foi colocado recentemente, é porque durante muito tempo nós tivemos aí uma formação de professores ligados ao ‘marxismo’, dentro da própria Universidade, até no meu período que fiz curso na UFPB, final da década de 80, início da década de 90, onde você tinha um movimento contra a Ditadura Militar INAUDÍVEL. Mas hoje numa hegemonia capitalista como nós vemos ...porque a queda do Muro de Berlim praticamente acabou com o Socialismo, né? E nós percebemos que há uma necessidade de mudar esse discurso. Bem **...nós devemos ter liberdade de pensamento, nós devemos ter senso crítico. Nós devemos fazer apologia a partido político em escola? Não. [...] A questão do diferente ...como é que nós vamos analisar se nós não permitimos essas discussões, esses debates. Então ...eu acho que é uma coisa muito polêmica, que tem uma vertente política, direcionada e que precisa ser revista em todas as diretrizes que são tomadas na educação que sempre vem de cima, sem consultar professores ...- ‘não ... foi feita uma pesquisa em tal canto ...’ – E ..cadê a base? A gente não tem base nenhuma ...praticamente absorvem tudo isso aí e reproduz ... e o pior que muitos reproduzem com uma certeza absoluta. [Grifos nossos]**

O professor ‘Carlos’ faz uma observação bem interessante no sentido de que o “Escola Sem Partido” vem para questionar os professores que questionam e estimulam o senso e a formação da consciência crítica que, para Beisiegel (2010, p.34), “aparece sempre solidamente vinculada à construção da personalidade democrática”. Em seguida, o professor ‘Carlos’ defende o direito dos professores ao pensamento e ao senso crítico e deixa claro que isso não é sinônimo de se fazer “apologia a partido político na escola”.

‘Carlos’ também compreende que a educação deve passar pelas discussões e apresentações sobre “o diferente” e as diferenças. Como já discutimos nos capítulos anteriores, reiteramos que a EDH deve transitar nas discussões sobre as diversidades porque estas constituem o principal ingrediente de uma escola. A diferença é a solução. Solução para “liberais” e “conservadores”, para os de pensamento político ligado à “direita” ou à “esquerda” e por aí vai. Se assim não fosse, regressaríamos à Ditadura Civil e Militar.

Acreditamos que o “Escola sem Partido” teria tolhido – ou poderá tolher – a possibilidade da professora ‘Adélia’ de por em prática a interdisciplinaridade em sua aula integrando a língua portuguesa, a interpretação de textos, o reconhecimento de metáforas e o direito humano e constitucional à liberdade de expressão.

Fizemos esse registro, dessa aula ministrada pela professora Adélia, tanto em diário de campo como na entrevista. Dois dias antes desta aula, a professora nos telefonou e nos convidou para assistir essa aula, respectivamente, em duas turmas. Ela informou que estava,

na verdade, tensa e com medo. Afirmou também que, semanas antes, alguns estudantes estavam fazendo saudações à Ditadura Civil Militar Brasileira e ela pensou que essa seria sua forma de confronto, um confronto de ideias e com embasamento histórico.

Vejamos os trechos da entrevista logo abaixo:

Professora, por que a música “Cálice”? Por que a Senhora levou a música “Cálice”⁸⁰ para ser trabalhada em sala de aula?

A música “Cálice” veio como um grito... um grito de... não de socorro né? porque se fosse um grito de socorro significaria que eu estou em perigo, mas, o que eu acho é que não sou eu que estou em perigo, mas sim toda a toda... toda a base até da minha disciplina que é interpretação, que é **o direito de se expressar!** Isso está em perigo! Então, foi um grito realmente p’ra ...pela interpretação, pelo direito de se expressar, né? Lembrando que antes havia acontecido algumas tentativas de silenciamento né? por causa da minha da minha postura política né?, no *Facebook*. Houve essas tentativas e....a partir daí é...pensei que... tinha que...que a partir daí, eu tinha que me posicionar em sala de aula...é demonstrando...**acho que foi de propósito até ...** demonstrando que há sim algo muito maior do que a censura, né? que é direito mesmo das pessoas poderem se expressar até mesmo por metáforas né? Então, por isso que **“Cálice” apareceu né? como a música ideal p’ra se falar sobre as metáforas, sobre a capacidade que um artista, né? Tem de poder dizer o que pensa mesmo quando não pode!** [Grifos nossos]

Intervenção do pesquisador: *A senhora percebeu algum tipo de resistência no decorrer da aula, no decorrer da interpretação desse texto?*

Sim sim percebi! Percebi certos **alunos se negando a prestar atenção na aula**, percebi alguns alunos permanecendo com as **cabeças baixas!** É na verdade até fiquei um pouco satisfeita por incrível que pareça porque meu pessimismo achava que muitos alunos iam se retirar da sala, porque eu conheço certas posturas né? radicais, então, eu até estava preparada p’ra tudo. É claro que reconheço sim esses esses movimentos, né? de oposição a esse a esse conteúdo da aula, mas era sim insistir.

Intervenção do pesquisador: *A senhora acha que é necessário, mesmo na disciplina de Português, tratar da temática sobre o período da Ditadura Militar através de músicas, através da interpretação de textos?*

Principalmente em Português! Porque isso eu vou falar sobre ‘metáforas’, eu vou falar sobre ‘figuras de linguagem’, eu estou falando não apenas sobre Machado de Assis, mas sobre Chico Buarque, né?! Chico Buarque que, a partir da década de 70, passou a ser estudado dentro das Universidades, com teses de Mestrado, com teses de Doutorado. É essencial que a gente não... que a gente não apague uma parte da história que as pessoas não desejam ouvir, simplesmente de ter esse desejo de... né? de ser alienado de algo que aconteceu. Se é algo que fo...é real, que faz parte do que somos, se faz parte sim do conteúdo de Português, assim como as poesias de Tomás Antônio Gonzaga, de Cláudio Manuel da Costa, assim como as poesias de Gregório

⁸⁰Canção de Chico Buarque. Foi composta no ano de 1973, mas, por causa da censura do período ditatorial, só foi liberada para execução pública no ano de 1978.

de Matos que **INAUDÍVEL** da sociedade baiana, **tudo isso também era político naquele tempo e aparece na sala de aula! Porque seria diferente, né?** com as músicas dos artistas da década de 70, 60? [Grifos nossos]

Consideramos muitos pontos importantes na fala da professora ‘Adélia’. Ela demonstrou saber aplicar práticas pedagógicas alternativas para situações de tensão pessoal e resistência de seus/suas ouvintes. Demonstrou também que sua disciplina, Português, não está engessada, encaixotada e que pode dialogar com as outras formas de conhecimento por meio da interdisciplinaridade. Em muito nos chamou atenção para o fato de que a professora assumiu ter sido proposital a escolha da música “Cálice” para ser trabalhada em sala de aula. Acreditamos que a EDH e suas proposituras contra hegemônicas não são despropositais nem muito menos neutras. A professora comenta que a História não deve cair no esquecimento simplesmente porque existem aqueles que preferem ficar em estado de alienação em relação a tudo o que ocorreu no passado. E o mais importante, ela vê no direito de expressão algo que deve ser garantido e protegido, acima do medo.

4.3.5 A Escola Ideal

Para esta categoria de análise, analisamos as percepções dos/as colaboradores/as sobre o que ou como seria a ‘escola ideal’ para eles/as. Tentamos extrair as subjetividades e compreender os anseios que os/as docentes têm em relação aos seus cotidianos de trabalho e vivência.

Para a professora ‘Adélia’, a escola ideal é:

Eu acho que é aquela escola que se sente parte de uma comunidade, **que abra suas portas praqueles alunos**, pr’aquela comunidade! **Que não pense apenas em manter, né? certas certos índices**, certas preocupações, né? que são muito burocráticas, mas que abra mesmo, que esteja aberta [...]. [Grifos nossos]

Para o professor ‘Vicente’, “[...] a escola ideal seria uma escola assim ...**aberta** para o aluno entrar e sair a qualquer momento que ele quisesse...[...]

Percebemos, na fala dos dois professores, a abordagem da inclusão e do acesso. A professora ‘Adélia’ enfatiza que, mais importante que os resultados, índices de aprovação e conceitos em avaliação dos órgãos fiscalizadores, a Escola, antes de tudo, na sua concepção

de ideal, deve estar sempre aberta. Agora, se formos pegar a expressão “escola aberta” em sua literalidade, pensamos ser algo extremamente difícil de acontecer. Por exemplo, quando chegamos no Liceu para os momentos de coleta, sempre fomos recepcionados por dois ‘guardas’/‘vigias’ fardados, semelhante aos guardas de banco, e com porte de armas. Deduzimos que as escolas de hoje, e não apenas o Liceu, já não são lugares tão seguros e, por esse contexto de insegurança e violência, às vezes, utiliza-se do recurso da intimidação. Estamos dando um exemplo apenas. Em nossas visitas, nunca fomos hostilizados ou intimidados pelos profissionais da segurança. Mas, também nunca fomos recebidos com um “olá! Bom dia! Seja bem vindo! Em que podemos lhe ajudar?!”. Esses pequenos detalhes fazem a diferença!

Para o professor ‘Geovanni’, a escola ideal:

[...] seria a escola que desse **estrutura** ao professor ideal existir. Cê vê que hoje em dia aqui no Liceu, a gente tem **turma de 50 alunos**. Eu só consigo dar aula porque eu uso microfone com uma caixa de som acoplada, né? Então, eu acho que parte da escola ideal seria uma turma com 20-25 alunos. Uma **estrutura** na sala de aula com data show... assim uma escola que que fizesse que os pais fossem presentes na ... p’ra que a gente porque educação só se faz com ajuda da família e...então, a escola ideal seria nesse sentido de... de juntar a questão de ...a **questão logística, a questão estrutural e trazer a família pra perto da escola**. [Grifos nossos]

O professor ‘Geovanni’ sintetiza seu conceito de escola ideal como uma escola que supre as necessidades de estrutura, logística e que tenha proximidade com os familiares dos/as estudantes. Seriam realmente esses atributos físicos capazes de formar uma escola ideal? As demais escolas que possuem turmas com 20-25 alunos e Datashow são escolas ideais? Do que adiantaria ter um aparato tecnológico disponível se o corpo docente não fosse capacitado para usar tais recursos?

Creemos que, para composição de uma escola que se aproxime do conceito de ideal, faz-se necessária a junção de vários elementos. Poderíamos perguntar: do que adiantaria para a escola ter os melhores materiais didáticos, que condizem com as percepções críticas do cotidiano e dos fenômenos sociais se os docentes não atentarem para essa leitura e apresentação crítica dos conteúdos para seus/suas estudantes? Bem, poderíamos elencar aqui uma dezena de outras questões. Mas, em resumo, logística e recursos são importantes, mas não são tudo. Se um docente não for movido pelos sopros da inspiração e da fraternidade, certamente seus/suas alunos/as e sua escola trilharão sempre na perspectiva do ‘mais do mesmo’.

Para o professor ‘Carlos’, a escola ideal seria:

[...] **se tem que se escolher uma, que seja a escola da vida** porque, às vezes, com conhecimento, você encontra pessoas com conhecimento, com uma educação tão fenomenal e quando você pergunta, às vezes, essa pessoa não foi nem na escola. Então, eu acho que tem que ser contextualizada as duas coisas. **A ideia do conhecimento como debate, como busca, eu acho que ela deve ser infinita.** Agora, nunca idealizar porque ... na medida em que a gente idealiza uma coisa como fixa, eu acho que quebra o encanto. **Então, a escola ideal ...no momento que você diz ‘eu tenho uma escola ideal’, você não vai lutar por uma escola melhor.** Então, eu acho que nós nunca vamos ter uma escola ideal mas precisamos estar sempre buscando por **uma escola que cumpra suas funções sociais**, que esclareça e que, de repente, **tire a gente daquela prisão que é o senso comum.** Se você quer realmente colocar o nome numa escola perfeita, seria aquela que atia a sua **curiosidade.** [Grifos nossos]

O professor ‘Carlos’ nos apresenta uma resposta bem diferenciada, ampla e que consideramos como umas das que mais se aproximam dos fundamentos até aqui apresentados para uma Educação em/para os Direitos Humanos. Ele considera a ‘escola da vida’ como *locus* de inspiração e de encontros entre sujeitos e os vários tipos de conhecimentos, incluindo os conhecimentos da cotidianidade que podem vir de pessoas que, inclusive, nunca receberam instruções formais. Nesse âmbito mais geral, a fala do professor ‘Carlos’ nos remete a Heller (1972), segundo a qual os sujeitos da cotidianidade são atuantes e fruidores, ativos e receptivos.

A fala do professor também toca na temática dos tipos de conhecimentos, suas abrangências e a motivação que o indivíduo deve ter nessa busca pelas águas (conhecimentos) do rio que passam por baixo da ponte (a História), aquela outrora contemplada por Heráclito de Éfeso. Para cada dia, águas diferentes e homens diferentes também. Ou, nas palavras de Alves (1981, p12), “aquilo que outros homens, em outras épocas, consideravam como ciência, sempre parece ridículo, séculos depois. Isso acontecerá também com a nossa ciência”.

No último trecho da entrevista, compreendemos, a partir da fala do professor ‘Carlos’, que a Escola deverá proporcionar a quebra de paradigmas e remar na contra hegemonia no intuito de libertar o homem, por meio da superação do senso comum. Isso seria a escola cumprindo sua função social para o professor. E, por fim, ‘Carlos’ não recomenda que se diga “eu tenho uma escola ideal”. Ele atenta para o risco do comodismo por não lutar por uma escola sempre melhor. É aquela discussão que trouxemos em outro momento. O não se conformar com os ‘mínimos existenciais’ oferecidos pelos setores hegemônicos.

4.3.6 O papel do professor

Chegamos à última categoria de análise. A partir dela, ouvimos as vozes dos/as colaboradores/as e incentivamos os/as mesmos/as a descreverem a auto percepção de como se enxergam como profissionais e de como percebem que a sociedade os enxerga.

Quando questionados se “acreditavam que o professor carregava consigo um papel social determinante na sociedade”, tivemos as seguintes respostas:

Professora ‘Adélia’:

Eu acho que...eu acho que é um trabalho um pouco invisível. Eu vejo na verdade que o professor se tornou invisível e infelizmente alguns professores já atuando nesse sentido também sem questionar e aceitando essa **invisibilidade**, e ajudando a fortalecer, né? essa invisibilidade, sabe? [...] [...] Ontem eu fiquei sabendo de, por exemplo: uma feira numa escola de Ensino Fundamental lá em João Pessoa, uma feira de profissões, em que numa turma **as crianças se recusaram a interpretar o papel do professor... e os pais também reafirmaram isso! Não, ninguém quer ser professor aqui!** Isso é uma situação muito triste [...]. [Grifos nossos]

Adélia compartilha seu sentimento de tristeza, pois percebe que sua profissão tem sido invisibilizada e menosprezada tanto pela sociedade como pelos/as próprios/as professores/as, que se colocam na inércia do conformismo.

Ao ouvirmos esse relato da professora durante a entrevista, imediatamente lembramos de uma crônica que lemos e ouvimos quando criança, ainda no que hoje seria o Fundamental I, em sala de aula. Era a crônica “O Padeiro”, de Rubem Braga⁸¹, em uma versão adaptada e ilustrada para livro didático. A professora trouxe justamente essa temática da (in)visibilidade e reforçou com as crianças a necessidade de respeitar e reconhecer todas as pessoas, independente de suas profissões.

Professor ‘Geovanni’:

Acredito que o professor hoje, ele ‘tá com uma sobrecarga muito grande nesse sentido. É...os alunos, às vezes, assim. É...eu acredito que deveria haver um conjunto de profissionais na escola: professores, psicopedagogos, psicólogos, p’ra melhorar essa relação [...] [...] eu acho que o professor deveria ter um um uma constante é...capacitação, entendeu? P’ra renovar, p’ra ver as novas ideias. [Grifos nossos]

⁸¹“O Padeiro” (Rubem Braga) - **Para gostar de ler, Vol I - Crônicas** . Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga. 12.ed. São Paulo: Ática,1989. p.63 - 64.

O professor ‘Geovanni’ aponta, em sua fala, necessidades e dificuldades da/na profissão. Ele compreende que o/a professor/a é sobrecarregado/a em suas atribuições e que, para que isso fosse minimizado, a escola poderia dispor de atendimentos multiprofissionais e ele cita os exemplos de ‘psicopedagogos’ e ‘psicólogos’.

Atualmente, o Liceu Paraibano conta com uma psicopedagoga. Ela tem como espaço de atuação o NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico). Nessa sala, situada no térreo, próximo à sala dos professores, essa profissional faz a ponte entre pais e professores e entre pais e direção. Percebemos que, em primeira instância, o setor é uma espécie de triagem, identificação e conciliação de problemas.

No último trecho de sua fala, ‘Geovanni’ reconhece a necessidade do profissional da educação estar sempre em processo de formação continuada.

Para o professor ‘Vicente’:

Papel relevante pra sociedade, sim! Mas a sociedade não tem entendido como um papel relevante. A sociedade, ela tem visto o professor como é ... alguém onde você pode colocar o seu filho e ele vai tomar conta e, no final do ano, o seu filho vai ser aprovado. **Tem que ser aprovado.** Porque o pai também ele não tá preparado pra entender que o filho veio pra escola mas não entrou na sala, veio pra sala mas não fez a atividade, fez a atividade mas fez tudo errado e não quis concertar. Entende? Fez as avaliações e quer **...tem muitos alunos que nos fazem pressão psicológica, em cima do professor.** Eles tentam intimidar para que ele tenha uma nota boa. Comigo, não funciona isso porque eu, eu, eu olho, eu converso e eu vou conversar, conversar até mostrar a ele que p’ra ele falta argumento. **Mas o professor tem um papel relevante demais na sociedade.** [Grifos nossos]

O professor considera sua profissão relevante para a sociedade e, ao mesmo tempo, admite que esta sociedade não reconhece e não considera sua importância. Ele aponta cenários do cotidiano como, por exemplo, o pai que aparece e cobra a aprovação do/a filho/a, e do próprio estudante que intenta pressionar psicologicamente o/a professor/a para que receba ‘notas positivas’.

O professor ‘Carlos’ fez as seguintes considerações:

Eu acho que, não só determinante [...] Só que valorizar é diferente de reconhecer, então nós vemos muitas políticas que ‘respeitem o professor, valorizem o professor’, mas na política. Na ação, nós não temos isso. [...] **Nós vemos uma fuga de muitos profissionais a evitar essa área da Educação.** Justamente por isso. **Porque sabem que é uma área que você vai ter muito conflito. É uma área que você trabalha antes, durante e depois.** Há um discurso político em cima desse contexto de valorização mas não há uma ação concreta para valorizar esse profissional. Valorizar no sentido de elevar um pouco o seu *status*. Hoje nós colocamos os professores

numa carga máxima, ‘tá?! Não fazemos a devida remuneração para que esse profissional se especialize e continue numa formação continuada. Então, muitas das medidas são paliativas [...]

O professor ‘Carlos’ destaca que, apesar da profissão exercer um papel determinante na sociedade, muitos profissionais têm evitado a área da educação. Essa afirmação entra em consonância com os dados apresentados anualmente nos Censos de Educação Superior, que apontam para uma drástica queda pela procura dos cursos de licenciatura no Brasil, embora o número de ofertas seja imenso, ainda mais com as novas possibilidades de formato educacional, Educação à Distância (EAD), por exemplo.

O reconhecimento de que o cotidiano escolar é uma ‘zona de conflitos’, é bem visível na fala do professor, e a sobrecarga de trabalho (“antes, durante e depois”), somada à não remuneração digna, torna a situação ainda mais crítica.

Enfim, percebemos que fizemos uma pergunta aos professores, “sobre o papel e importância dos professores na sociedade” mas, de todos, sem exceção, recebemos respostas que migraram para as dificuldades enfrentadas por esses profissionais no cotidiano escolar.

Todos os colaboradores se perceberam como profissionais que estão inseridos num cotidiano de encontros, desencontros. Envoltos em cotidianos do medo e de complexidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, de cunho qualitativo – bibliográfico, documental, com trabalho de campo a partir dos relatos e vivências dos/as colaboradores/as desta pesquisa (docentes e educadores) -, buscamos compreender qual o papel que os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos assumem no cotidiano escolar, mais especificamente no cotidiano da escola Liceu Paraibano, na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba.

Para a consecução da pesquisa, precisamos, antes de tudo, reunir um consistente marco teórico que nos permitisse integrar pontos de vista sobre os DH, EDH e os elementos constitutivos da cotidianidade escolar.

Dentre as principais discussões e ideias apresentadas, no decorrer deste trabalho, destacamos, no Capítulo II, que os Direitos Humanos se apresentam a nós como algo em constante construção, transformação e movimento e que a educação digna, vista como um direito humano fundamental perpassa a relevância atribuída ao enfoque jurídico-constitucional. Vale lembrar que conferimos uma especial ênfase de abordagem às concepções e teorias críticas sobre os Direitos Humanos com o intuito de atestar que os Direitos Humanos ainda não são reconhecidos, protegidos e nem efetivados como gostaríamos que fossem. Ainda se apresentam, em grande parte, a nós, como expressou Dallari (2007), como “garantias formais e obstáculos práticos”. Mas, por outro lado, os ideais dos Direitos Humanos estão a espriar-se e, nesse movimento, possibilitam o repensar entre indivíduos para que estes não confundam, como disse uma de nossas colaboradoras em entrevista, “justiça com vingança”, para que as sociedades “não descambem na barbárie”.

No Capítulo III, foi dada ênfase à relação entre DH, EDH e o senso comum. Este, tão presente no âmbito escolar. Objetivamos nessa fase da pesquisa sintetizar alguns “porquês” que justificam a importância da Educação em/para os Direitos Humanos. De forma exemplificativa, mostramos que a propositura dos “porquês” da EDH encontra guarida no amplo conteúdo documental e jurídico disponível; pode ser percebida como um processo de/em (re)construção e que, por isso, não se pode concebê-la como um “fato “consumado” ou completo; vincula-se indissociavelmente a relações dialógicas e que pode resgatar e incorporar o Princípio da Fraternidade como “chave de cunho hermenêutico” e prático.

Neste capítulo, também apontamos os vários enfoques do senso comum e sua representatividade no cotidiano: I. o senso comum como algo desconhecido e mal compreendido; II. o senso comum como obstáculo ao conhecimento científico, sendo necessário eliminá-lo; III. o senso comum como componente da lógica de dominação

hegemônica; IV. o senso comum como componente necessário da cotidianidade, sendo necessário compreendê-lo e examiná-lo criticamente, incorporando-o, mas o superando.

Sinalizamos, também, que é no contexto escolar e sua cotidianidade que se identificam quão grandes são os desafios da EDH, pois este ambiente congrega uma multiplicidade de sujeitos que carregam consigo características de diversidades (na maior amplitude polissêmica possível) e trazem consigo a mais autêntica singularidade do ser humano, que é a diferença. Nestas e por estas “diversidades”, é que apresentamos a EDH como alternativa indispensável, transversal e transformadora de cotidianos que se mostram como espaços geradores e replicadores de quadros bipolarizantes, que põem em posição de antagonismo os diferentes tipos de conhecimento e que reforçam, assim, ao gosto das hegemonias dominantes, o conformismo no estado de senso comum.

No Capítulo IV, comentamos e refletimos a respeito da relação entre a teoria, até então abordada nos capítulos anteriores, com (06) categorias de análise que foram elencadas a partir das coletas de dados obtidas nas entrevistas com os/as colaboradores/as da pesquisa. Nesse sentido, procuramos identificar: I. O entendimento que os/as colaboradores/as detinham sobre Direitos Humanos; II. As violações de direitos no espaço escolar mais apontadas nos discursos; III. As ações que poderiam capacitar e preparar a escola e seus membros para uma vivência em/para a EDH; IV. As resistências e maiores dificuldades à EDH; V. As concepções do que poderia ser a Escola ideal; VI. O papel do professor na/para a sociedade.

Diante do que foi apresentado, no decorrer das análises das categorias, podemos apresentar, como resultados obtidos, que metade de nossos/as colaboradores/as possui uma visão/concepção que restringe os Direitos Humanos a um “órgão”, a “uma parte do Direito” ou a uma “categoria do Direito Penal”. Sobre os documentos que versam sobre os Direitos Humanos, (DUDH, 1948; ECA, 1990; CF, 1988), todos/as os/as colaboradores/as afirmaram ter conhecimento, mas apenas três, de um total de seis, afirmaram já ter trabalhado com pelo menos um destes documentos/leis em suas respectivas salas de aula.

Perguntamos a dois docentes o que eles pensavam sobre o senso comum como sendo um ponto de partida para o diálogo e para se chegar a outros tipos de conhecimento. Ambos apresentaram respostas satisfatórias no sentido de que o senso comum deve ser considerado sim, mas deve passar pelo crivo da criticidade. Esse posicionamento corresponde ao enfoque IV sobre o senso comum, conforme exposto no Capítulo III. Não identificamos nenhuma fala que correspondesse ao enfoque II. Um dos posicionamentos de um docente teve

correspondência com o enfoque III no sentido de que a mídia estaria a serviço de setores hegemônicos para criar “achismos e fortalecer o senso comum na população”.

Obtivemos como resultado na pesquisa que o Liceu Paraibano não é uma exceção quando o assunto é violações de direitos na Escola. Os colaboradores registraram em suas falas que o *bullying* entre estudantes não é algo atípico, acontece quase que rotineiramente. Dos/as seis colaboradores/as, quatro revelaram terem sido vítimas de algum tipo de agressão vindo de estudantes no contexto escolar. As agressões verbais e as intimidações foram as mais citadas.

Ao analisarmos a categoria que versou sobre a escola e sua preparação para os Direitos Humanos e para a EDH, listamos três componentes, a saber: a formação continuada dos/as docentes, o Projeto Político Pedagógico e a execução de projetos que apontem para os DH e a EDH.

Dos/as seis colaboradores/as, apenas dois confirmaram ter participado de capacitações/oficinas voltadas para os/as docentes com a temática dos Direitos Humanos. Um destes colaboradores apesar de ter respondido afirmativamente, destacou não ter havido uma ênfase especial para as práticas pedagógicas. Os demais colaboradores/as, os/as que tinham menos de dois anos na escola, afirmaram nunca terem participado de oficinas de capacitação com temáticas voltadas aos DH e à EDH. Percebemos, a partir de algumas falas, que a escola é contemplada com palestras sobre temas que circundam a cidadania, mas que o público é de estudantes e não de docentes.

Identificamos, por meio de busca presencial na pesquisa de campo, que o PPP da escola não estava acessível na biblioteca nem na secretaria escolar. Na entrevista, quatro colaboradores/as afirmaram ter acesso ao documento, geralmente no início de cada ano letivo para proporem atualizações no documento. Quando indagados/as se teriam uma cópia impressa ou em algum formato digital, todos responderam negativamente. A partir disso, enfatizamos que uma escola que almeja se preparar para atuar na proposta em/para a EDH, deve ter seu PPP atualizado, sempre compatível com a realidade do contexto no qual está inserida, e acessível à todos quantos queiram lê-lo, estudá-lo e aprimorá-lo.

Dentre os/as seis colaboradores/as, identificamos um, professor de História, que trabalhou e formalizou um projeto com a temática dos Direitos Humanos a partir de sete pontos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O projeto, inclusive, foi premiado no “Mestres da Educação versão 2017”.

Na quarta categoria, expusemos os relatos dos/as colaboradores/as expondo as dificuldades e resistências aos DH e à EDH enfrentados na escola. Um ponto que mereceu

destacada ênfase na análise foi quando os/as colaboradores/as mencionaram o desengajamento, por parte de alguns/algumas de seus/suas colegas, para trabalharem e realizarem parcerias em torno de projetos interdisciplinares. Outra dificuldade percebida, tanto nas falas dos/as colaboradores/as quanto nas demais atividades da pesquisa de campo, como as observações e os registros feitos pelo pesquisador, foi o distanciamento de relacionamento/diálogo entre os pais dos estudantes e os/as professores/as. Os pais, geralmente, são ausentes quando o assunto é o acompanhamento da vida escolar de seus/suas filhos/as. Quando aparecem na escola, assim o fazem nas proximidades de encerramento do segundo semestre, momento em que, geralmente, o estudante está em uma situação não muito “confortável” no boletim escolar. Esses encontros “sazonais” entre pais e alunos foram percebidos como momentos de estresse, por parte dos/das professores/as, como tentativas de pressão dos pais.

Mais uma dificuldade percebida para a EDH foi a relação entre o cotidiano escolar, o uso das tecnologias pelos/as estudantes em sala de aula e como os docentes lidam com esse “fenômeno”. Por unanimidade, todos/as os/as colaboradores/as afirmaram que este é um desafio diário. A tecnologia, que deveria ser um auxílio para as práticas pedagógicas, se torna uma concorrente direta do/da docente a um ponto até de desqualificar e inviabilizar o seu trabalho.

Quando questionados sobre o projeto “Escola Sem Partido”, todos os/as colaboradores/as demonstraram um posicionamento contrário e afirmaram que a liberdade de expressão do/a professor/a não pode ser censurada e que não há educação neutra. Para eles/elas, o que deve haver é o bom senso em abordar as várias perspectivas de posicionamentos no âmbito da educação.

Nas duas últimas categorias analisadas, vimos as percepções dos/as colaboradores/as sobre o que seria a “Escola Ideal” e qual seria o papel do professor na sociedade.

Sobre a “Escola Ideal”, percebemos que as falas são repletas de listagens das dificuldades referentes a recursos e equipamentos para subsidiar os/as docentes em suas práticas pedagógicas. Apesar de o Liceu ser uma escola modelo, em nível de Paraíba, ela padece ainda de algumas fragilidades de equipamentos como, por exemplo, aparelhos de Datashow para todas as salas de aula. Atualmente, segundo a fala de um dos colaboradores, são apenas dois para toda a escola.

Quando perguntados sobre o papel do professor na sociedade, os/as colaboradores/as disseram acreditar que possuem uma significativa importância, mas, ao mesmo tempo listaram alguns desconfortos, a saber: a invisibilidade que lhes é atribuída pela sociedade,

pelos governos que não remuneram dignamente e não levam em consideração a sobrecarga de trabalho, que, por vezes, extrapola os turnos da escola.

Entendemos que as complexidades e os desafios identificados nas temáticas da EDH devem ser enfrentados no hoje, no agora. Contudo, faz-se necessário, também, que o olhar, do/a estudante, do/da docente, do/da pesquisador/a, esteja sempre voltado para o retrovisor da História, para que não sejam admitidos recuos drásticos e perda de direitos que foram conquistados por alto preço, bem como a repetição do passado autoritário, especialmente no Brasil. Torna-se também imperativo que estes mesmos olhos vislumbrem a “dignidade da pessoa humana” como tangível e plena em um futuro breve. Concordamos com Flores (2009) quando diz que, para usufruirmos da dignidade, devemos lutar, dialogar e compor o *front* da contra hegemonia. Afinal de contas, uma História diferente só será construída por aqueles/as que lutam por sua dignidade.

Sobre os ‘porquês’ da necessidade de investimentos na EDH, justificamos que a cidadania, na maior amplitude que possamos mensurar, deve ser gozada já, no tempo presente, e não apenas vislumbrar tal feito em futuro longínquo. Há quantas décadas temos ouvido repetidamente a frase “O Brasil é o país do futuro”? Quantas e quantas gerações ainda passarão a ouvir tal frase sem sequer vivenciarem o ideal de dignidade da pessoa humana? Não é nosso intuito permanecermos envoltos na neblina do pessimismo, pelo contrário, afirmamos que os ‘porquês’ de uma Educação em/para os Direitos Humanos possuem sólido respaldo jurídico; através das leis, tratados, convenções, documentos, planos, programas estatais e políticas públicas. Também existem os respaldos teóricos formulados por estudiosos/as do tema EDH e os respaldos percebidos no trilhar desta pesquisa que correspondem ao entendimento que os docentes têm sobre as diversidades, seus posicionamentos em defesa das mesmas, sobre o papel da Escola, a importância do professor e as críticas que eles/as tecem ao sistema hegemônico. Destacamos ainda o maior de todos os respaldos, que consiste na luta diária e permanente de cidadãos e cidadãs que buscam um país mais justo, que sonham em resgatar o “princípio esquecido” (Fraternidade), como bem escrevera Antonio Maria Baggio.

Gostaríamos de elencar, nestas considerações finais, que no percurso da pesquisa nossos objetivos e horizontes foram sendo ampliados na medida em que íamos lendo os referenciais teóricos e mais ainda quando nos vimos nos momentos de pesquisa de campo e quando nos deparamos com a variedade de cenários e temas que circundam o contexto escolar. Temas como Escola Sem Partido, as contradições do uso de tecnologias, a mídia, a

(não)presença na escola dos pais omissos, a desqualificação do professor etc, corroboraram para que ampliássemos a perspectiva de nossos objetivos.

Essa ampliação nos possibilitou ter uma visão mais abrangente sobre a questão da reprodução social no Cotidiano escolar bem como possibilitou entender os obstáculos aí postos aos DH e à EDH. Então, não ficamos adstritos a investigar o senso comum e as práticas pedagógicas em sala de aula. Neste sentido, a pesquisa teve maior abrangência do que os seus propósitos iniciais.

Por fim, deixamos aqui registrado que, ao término de cada entrevista com os/as colaboradores/as, nos colocamos à disposição dos/das mesmos/as para retornarmos a escola e contribuirmos de alguma forma em quaisquer eventos, projetos e/ou capacitações sobre DH e EDH.

REFERÊNCIAS

A Bíblia Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida no Brasil, com letra grande. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1998.

ARRUDA, José Jobson de A. – **Toda a História – História Geral e História do Brasil** – José Jobson de A. Arruda / Nelson Piletti. 11.ed. 5ª impressão. São Paulo: Ática, 2002.

BAGGIO, A. M. **O Princípio Esquecido/1** – a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. São Paulo: Cidade Nova, 2008.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica.**3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BAXI, Upendra. Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio? In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDES, Richard Pierre (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI.** Traduzido por Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007, p.227-244.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** 1.ed. 12. Tir. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência (2013).** Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_i_magens-filefield-description%5D_93.pdf . Acesso em 08 ago. 2016.

_____. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm>. Acesso em 14 jan. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** 1 ed. 12. Tir. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 23. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

BUARQUE, Cristovam. TV Senado. **Educação de qualidade para todos levaria 30 anos e custaria 6,5% do PIB, estima Cristovam.** Youtube, 10 out.2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TuNXq4sB0Xc>>. Acesso em 14 out.2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp. 240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>> Acesso em: 07/01/2018.

CARBONARI, Paulo César. Por que educação em Direitos Humanos? Bases para a ação político-pedagógica. In: RODINO, Ana Maria et al. (Org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: Editora UFPB, 2014, p.165-180.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães Carvalho. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma de Lurdes (Org.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 173-201.

CASTRO, Cleia Pinheiro de. Educação brasileira fragmentada e em construção. In: **Escola de Esparta, Escola de Atenas, Escola Brasileira: Pensando a prática docente, o currículo e a sociedade** / John Carth (Org) – Brasília – DF, 2011. p. 34-61.

CAVALCANTI, Carlos André Macêdo. História Moderna dos Direitos Humanos: Uma noção em construção. In: TOSI, Giuseppe (Org.) **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004. p. 43-73

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4.ed. Ver. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

COSTA, Augusto. **O ensino na democracia**. Brasília: Thesaurus, 2005. 144 p. (Ensaio para o realismo econômico, 1)

CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá. **Metodologia Científica: Teoria e Prática**. 2.ed. Rio de Janeiro – RJ: Axcel Books do Brasil, 2004.

CULLETON, Alfredo. **Curso de direitos humanos** / por Alfredo Culleton, Fernanda Frizzo Bragato, Sinara Porto Fajardo. – São Leopoldo: Unisinos, 2009. 244 p.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 29-49.

Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã – 1791. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>>. Acesso em: 06 dez.2017.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão - admitidos pela Convenção Nacional em 1793 e afixada no lugar das suas reuniões. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>> Acesso em: 06 dez.2017.

Declaração e Programa de Ação de Viena – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena 14-25 de Junho de 1993. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>. Acesso em: 09 ago.2016.

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 – Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>> Acesso em: 19/05/2015>.

Dicionário Etimológico – **Origem da palavra escola/liceu**. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/escola-liceu/>>. Acesso em: 22/01/2017>.

DHNET. Nazaré Zenaide. **Curso Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos – Educação Básica**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kh4kJ6Xippo>>. Acesso em: 15 jul.2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin** / Carlos Alberto Faraco – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, Miniaurélio século XXI Escolar: **O minidicionário da língua portuguesa**, 4.ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Carmélio Reynaldo. **Mídia e Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/M%C3%8DDIA-E-DIREITOS-HUMANOS.pdf>>. Acesso em 18 jan.2018.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Solidariedade**. Org. Nita Freire / Walter de Oliveira. 1.ed. 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GONÇALVES, Catarina C.; ANDRADE, Fernando C. B. Justificativas morais docentes em face do bullying na escola: reflexões sobre a ação educacional e a garantia dos direitos humanos. In: ANDRADE, Fernando César Bezerra de; RECHEMBACH, Fabiana (Orgs.). **Contribuições à educação em direitos humanos na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2016, p.71-94

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HELLER, A. **O Cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HERRERA FLORES, Joaquin. **A reinvenção dos Direitos Humanos**. Traduzido por Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - 2016**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=250750>>. Acesso em: 22 jan.2017.

Incertezas e Cotidiano: Uma breve reflexão - **Arq. bras. psicol.** vol.62 no.1 Rio de Janeiro abr. 2010 . Yvonne Elsa Levigard; Ruth Machado Barbosa. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000100009>. Acesso em 28 dez.2017.

IPHAN. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126>>. Acesso em: 24 jan.2017.

KAMAKURA, Wagner; MAZZON, José Afonso. Critérios de estratificação e comparação de classificadores socioeconômicos no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 56, n. 1, p.55-70, Fev. 2016. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902016000100055&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020160106>.

LANFRANCHI, Renato Paulino (Org.). **Educação em Direitos Humanos: participe desta construção**. João Pessoa: Centro de Direitos Humanos Dom Oscar Romero, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional esquematizado**. 12. ed. Ver. Atual. e ampl. São Paulo: Saraiva: 2008.

LIMA, George Marmelstein. **Críticas à teoria das gerações (ou mesmo dimensões) dos direitos fundamentais**. Publicado em 12.2003. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/4666/criticas-a-teoria-das-geracoes-ou-mesmo-dimensoes-dos-direitos-fundamentais/1>>. Acesso em: 08 dez.2017

Lyceu Paraibano. **Breve História**. Disponível em: <<http://liceuparaibano.blogspot.com.br/>>. Acesso em 22 jan.2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAFFESOLI, Michel. A superação do indivíduo. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 12, n. 1-2, p. 334-342, dec. 1986. ISSN 1806-9274. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33373>>. Acesso em: 29 dez. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551986000100021>.

MAUÉS, Antonio; WEYL Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: Rosa Maria Godoy Silveira, et al. (Orgs.) **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.103-115.

McCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n.55, p. 25-46, jan./mar.2015.

MAGENDZO, Abraham K. Os Problemas de Planejamento na Educação em Direitos Humanos nas Democracias Latino-americanas em Processo de Restauração. In: ANDREOPOULOS; George J.; CLAUDES, Richard Pierre. **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Traduzido por Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 667-686.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos** / Marco Mondaini. – 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – Ed. revista e modificada pelo autor – 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

NASCIMENTO, Antônia Maiara Marques do et al. **Perspectiva de estudantes do ensino médio acerca da Constituição Federal Brasileira no interior da Paraíba**. Publicação em 2014. Disponível em:

<<http://www.prac.ufpb.br/anais/xvenex/resumos/educa%c3%a7ao/111/perspectiva%20de%20estudantes%20do%20ensino%20m%e2%94%9c%c3%abdio%20acerca%20da%20constitui%e2%94%9c%c3%a7%e2%94%9c%c3%a2o%20federal%20brasileira%20no%20interior%20da%20para%e2%94%9c%c3%acba.pdf>>. Acesso em 14 dez.2017.

NASCIMENTO, Milton Meira do. A tradição crítica dos direitos humanos. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi. (Orgs). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.119-149.

<ONUBR. Nações Unidas no Brasil. **A história da organização**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>>. Acesso em 22 nov.2017.

_____. População de migrantes no Brasil aumentou 20% no período 2010-2015, revela agência da ONU. **Disponível em:** <<https://nacoesunidas.org/populacao-de-migrantes-no-brasil-aumentou-20-no-periodo-2010-2015-revela-agencia-da-onu/>>. **Acesso em: 21 dez.2017.**

PATTO, M. H. S. O Conceito de cotidiano em Agnes Heller. **Perspectivas**, São Paulo, v.16, 1993, p.119-141.

PEREIRA, Kátia dos Santos. **Violência Contra Professores nas Escolas**. Câmara dos Deputados/Consultoria Legislativa. maio.2016. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016-7221_violencia-contra-professores-nas-escolas_katia-pereira-1>
Acesso em: 15 jan.2017.

PEREIRA, Potyara A.P. **Necessidades Humanas: Subsídios à crítica dos mínimos sociais** / Potyara A. P. Pereira – 5. ed. – São Paulo: Cortez 2008

PINHEIRO, Dávila Teresa de Galiza Fernandes. **Alexis de Tocqueville entre o antigo regime e a sociedade democrática: o papel da religião e dos liames sociais** / Dávila Teresa de Galiza Fernandes Pinheiro. – João Pessoa, 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado) – UFPB/PPGDH.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

POWER, Samantha. **Genocídio: a retórica americana em questão**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

RAMOS, Fabio Pestana. A Educação no Brasil Império. In: **Para Entender a História**. ISSN 2179-4111. Ano 2, Volume Fev, Série 07/02, 2011, p.01-14. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2011/02/educacao-no-brasil-imperio.html>>. Acesso em: 30 out.2017.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas** / Maria das Graças Rua. – 2.ed. Reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. 128p.:il.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Os direitos humanos como direitos do outro. In: FERREIRA; ZENAIDE; PEQUENO, Marconi (Organizadores). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p.189-228.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Coleção para um novo senso comum; v.4)

_____. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, Outubro 2007: 3-46. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf>. Acesso em: 31 dez.2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 11.ed. Campinas - SP Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

SCOCUGLIA, A. C. Liceu Paraibano: histórias e memórias dos anos 1960. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação (II CBHE), 2002, Natal (RN). **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002**.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602006000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 20 jan.2017.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. A Educação em/para os Direitos Humanos: uma alternativa para visibilizar o outro, o/a negro/a, desde a educação infantil. In: ANDRADE, Fernando César Bezerra de; RECHEMBACH; Fabiana (Org.). **Contribuições à educação em direitos humanos na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2016, p. 47-70.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 18.ed. São Paulo: Malheiros 2000.

_____. **A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia**. Poder constituinte e poder popular. São Paulo: Malheiros 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy: Ambiente escolar e Direitos Humanos. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma de Lurdes

(Orgs.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 203-233.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "**Magna Carta**"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/magna-carta.htm>>. Acesso em 28 nov.2017.

STOTT, John R. W. **A mensagem do Sermão do Monte**: Contracultura Cristã. Tradução de Yolanda M. Krievin. – 3. ed. 3.^areimpr. São Paulo: ABU Editora, 2008.

SZKLARZ, Eduardo. **As cinco ideias por trás do nazismo**: De onde vieram? Por que fascinavam tanto as pessoas? Qual é a chance de que aconteça de novo? Publicado em 30 jun.2005. Super Interessante. Disponível em: <[://super.abril.com.br/historia/nazismo/](http://super.abril.com.br/historia/nazismo/)>. Acesso em: 03 dez.2017.

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, 2007, p. 487-501

TOSI, Giuseppe. A Fraternidade como princípio esquecido. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Fraternidade em foco**: um ponto de vista político. João Pessoa: Idea, 2014, p. 23-4

_____. (Org.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: UFPB, 2004.

_____.; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em Direitos Humanos nos sistemas internacional e nacional. In: FLORES, Elio Chaves Flores; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. (Orgs.) **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 35-60.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In: **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. In Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), Edição consultada: 28.ed., 2010.

VILLEY, Michel. **O direito e os direitos humanos**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão: São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007. (Coleção Justiça e direito).

VIVALDI, Flávia. **Professora versus Tia**: qual é o papel da afetividade na educação infantil? Blog Gestão Escolar. Publicado em 16 jun.2014. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/959/professora-versus-tia-qual-e-o-papel-da-afetividade-na-educacao-infantil>>. Acesso em 15 jan.2017.

8. YOUTUBE. Revisão (2017. Agosto 28). Mahatma: a Grande Alma / História. [vídeo file]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q5I3uSDg-JE>>. Acesso em: 02 dez.2017.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Currículo e formação na educação em e para os Direitos Humanos. In: ANDRADE, Fernando César Bezerra de; RECHEMBACH, Fabiana (Org.). **Contribuições à educação em direitos humanos na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2016, p.15-27.

ZINET, Caio. **Qual o legado da ditadura-civil-militar na educação básica brasileira?** Publicado em 31 mar.2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica/>>. Acesso em: 14/12/2017.

APÊNDICE

Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins, que aceito o pesquisador **Max Fernando Silva de Lima**, aluno do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), orientando da Prof. (a) **Dra. Rosa Maria Godoy Silveira**, a coletar de dados para sua pesquisa na **Escola Lyceu Paraibano**.

O objetivo da pesquisa é. Compreender o senso comum e a sua correlação com a Educação em/para os Direitos Humanos nas práticas pedagógicas dos (das) docentes da Escola Lyceu Paraibano.

O pesquisador se compromete a usar os dados da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

João Pessoa/PB, _____



Jussara M. de Oliveira Pinto
Vice - Diretora
A/C (Sua/Ma) Esc. Par

ANEXO

Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevistas

1.1 Faixa Etária:

1.2 Sexo:

1.3 Estado Civil:

1.4 Profissão:

1.5 Grau de instrução:

1.6 Leciona as Disciplinas de:

2.1 Compreende os seguintes termos: “Direitos Humanos e Dignidade da Pessoa Humana”?

2.2 Onde tomou conhecimento dos termos supracitados?

2.3 Acredita que o entendimento do que seja Direitos Humanos pode subsidiar a prática pedagógica na Escola pública?

2.4 Na sua concepção, o que significa, o que são Direitos Humanos?

2.5 Já Ouviu/presenciou os seguintes pronunciamentos (?):

“Direitos Humanos são uma invenção para proteger bandidos”

“Os Direitos Humanos devem ser aplicados somente para Humanos Direitos”

“Cometeu um crime aí apela para os Direitos Humanos”

“Os Direitos Humanos só existem na esfera do Direito Penal”

“Bandido bom é bandido morto”

2.6 Considera as frases supracitadas como advindas de comprovações Científicas ou do Senso Comum?

- 2.7 Já tomou conhecimento ou teve acesso à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948?
- 2.8 Já tomou conhecimento ou teve acesso ao Estatuto da Criança e do Adolescente?
- 2.9 Já tomou conhecimento ou teve acesso à Constituição de 1988?
- 3.0 Já presenciou alguma espécie de violação de direitos (violência física, psicológica, verbal, *bullying*, etc) no âmbito escolar ou mais precisamente, no Liceu Paraibano?
4. Já participou de alguma capacitação (oficinas, palestras) na escola com a temática Direitos Humanos e Pedagógica?
5. Consideraria importante que a escola na qual leciona colocasse em prática um plano de ação sobre Direitos Humanos e Prática Pedagógica através de um prisma interdisciplinar?
6. Sobre o evento denominado de “Ocupa Liceu”, que aconteceu na Escola no ano de 2016 e foi organizado por estudantes e recebeu o apoio de outros professores e da direção da escola ... Como o Sr. vê/compreende esse movimento? Como ocupação ou como invasão?
7. Já se sentiu ameaçado na escola ou na sala de aula? Como reagiu?
8. Acredita que o Professor carrega consigo um ‘papel social’ determinante, de relevância na sociedade?
9. Como conciliar a prática pedagógica com as ‘tendências da moda? Celular, redes sociais, etc?
10. Considera existente o diálogo/parceria entre corpo docente, discente e os pais, especificamente aqui no contexto do Liceu Paraibano?
11. Na sua concepção, como seria o Professor/Aluno/Escola ideal?
12. A influência da mídia em sala de aula, como lidar? Como lidar com ‘temas polêmicos’? O que é que o alunos trazem da(s) mídia(s) para a aula de História?
13. O que é o senso comum? Serve ao aprendizado? Serve ao ensino?
14. Já teve conhecimento e acesso ao PPP da Escola?

15. Em algum momento da carreira já teve licença médica em decorrência de algum tipo de transtorno adquirido no ambiente escolar?
16. É professor por necessidade, vocação, amor?
17. Escola Sem Partido. Qual sua opinião?
18. Sobre Homofobia, Intolerância Religiosa ...já presenciou algo deste tipo aqui na Escola?
19. Já se deparou com esse tipo de questionamento por parte dos alunos: “Onde vou usar isso na minha vida?”. (Em relação à disciplina)
20. ‘Base Comum Curricular’? Já ouviu falar? Essa discussão tem acontecido aqui na Escola?

Perguntas Específicas para a Profissional Intérprete de LIBRAS

21. Atua como intérprete de LIBRAS acompanhando Professores de quais disciplinas?
22. Acredita que sua atuação em sala de aula tenha alguma ligação com os Direitos Humanos?
23. Já tomou conhecimento ou teve acesso ao Estatuto da Pessoa com Deficiência?
24. Considera que a Escola Liceu Paraibano proporciona ao estudante com deficiência auditiva condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena?
25. Como você descreveria a relação “Intérprete de Libras” e “Docente”? Há um compartilhar prévio do conteúdo a ser ministrado e sala de aula? Há momentos de planejamento entre docente e intérprete?
26. Já presenciou alguma espécie de violação de direitos (violência física, psicológica, verbal, *bullying*, etc) no âmbito escolar contra estudantes com deficiência na fala e audição?
27. Acredita que o Intérprete de LIBRAS carrega consigo um papel de significativa relevância dentro do Liceu Paraibano?
28. Quais as maiores dificuldades/desafios existentes no cotidiano do intérprete de LIBRAS hoje na Escola Liceu Paraibano?

