

**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**

HIATANDERSON DA SILVA MONTEIRO

**PERCEPCÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS
HUMANOS**

JOÃO PESSOA-PB

2025

HIATANDERSON DA SILVA MONTEIRO

**PERCEPCÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS
HUMANOS**

Dissertação 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 (PPGDH/CCHLA/UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

ORIENTADOR: Dr. Orlandil de Lima Moreira

JOÃO PESSOA-PB
2025

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



**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) MESTRANDO(A)
HIATANDERSON DA SILVA MONTEIRO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS/CCHLA/UFPB**

Aos três do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) **Hiatanderson da Silva Monteiro**, matrícula 20231017575, intitulada: **PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS**. Estavam presentes os professores doutores/as: Orlandil de Lima Moreira (Orientador(a), Aurea Augusta Rodrigues da Mata (Examinador(a) interno(a), Ana Celia Silva Menezes (Examinador(a) externo(a), Rosângela De Araújo Medeiros (Examinador(a) externo(a) e Sayonara Souza da Costa (Suplente). O(A) Professor(a) Orlandil De Lima Moreira, na qualidade de Orientador(a), declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra a(o) mestrando(a) Hiatanderson da Silva Monteiro, para que no prazo de trinta (30) minutos apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pelo(a) mestrando(a), o(a) professor(a) Orlandil De Lima Moreira concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o(a) mestrando(a) Hiatanderson da Silva Monteiro às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo(a) Orientador(a), que se reuniu secretamente, apenas com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO **APROVADA**, com o seguinte parecer: A banca examinadora considerou o trabalho de extrema relevância social, política e educativa, com embasamento teórico denso e pertinente, com escuta sensível às juventudes, com proposição pedagógica viável. O trabalho apresenta pertinência para o campo de conhecimento dos Direitos Humanos no âmbito escolar, em particular para o Ensino Médio. O estudo deu conta de responder à questão de pesquisa e seus objetivos. Apresenta contribuições para o campo da Educação em direitos humanos, com destaque para a compreensão e percepção de estudantes sobre os direitos humanos, assim como contribuição metodológica no âmbito no ensino. A banca examinadora sugere a revisão do em relação a língua portuguesa ABNT e publicação do trabalho de forma completa e por meio de artigos. A seguir, o(a) Orientador(a) apresentou o parecer da Banca Examinadora o(a) mestrando(a) Hiatanderson da Silva Monteiro, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Herbert Henrique Barros Ribeiro, assistente em administração do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata. João Pessoa, 03 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSANGELA DE ARAUJO MEDEIROS
Data: 08/07/2025 05:42:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br AUREA AUGUSTA RODRIGUES DA MATA
Data: 07/07/2025 10:51:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br ORLANDIL DE LIMA MOREIRA
Data: 08/07/2025 10:49:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CELIA SILVA MENEZES
Data: 07/07/2025 10:39:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M775p Monteiro, Hiatanderson da Silva.

Percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre
Direitos Humanos / Hiatanderson da Silva Monteiro. -
João Pessoa, 2025.
168 f. : il.

Orientação: Orlandil de Lima Moreira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Direitos Humanos - Educação. 2. Direitos Humanos
- Violações. 3. Estudante - Ensino Médio. 4. Cidadania.
I. Moreira, Orlandil de Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 342.7:37(043)

A todos que acreditam na educação, na
pesquisa e na ciência como ato de
libertação e transformação social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida, pela sabedoria concedida e por Sua presença constante em todos os momentos da minha jornada.

Agradeço a minha mãe Maria Alboneide Perônico pelo incentivo incondicional em todos os momentos e por me inspirar a acreditar no poder transformador da educação.

Agradeço ao meu Esposo Iury Ferreira pela paciência e pelo apoio nos momentos desafiadores que acompanharam esta pesquisa.

Ao meu orientador, Orlandil Moreira, pela orientação e leitura atenta da minha pesquisa. Seu compromisso foi essencial nessa pesquisa.

Aos amigos que a vida acadêmica me presenteou, em especial Núbia Guedes pelo carinho e atenção, e a todos que me acompanharam nas trocas de ideias que tornaram essa jornada mais leve e estimulante.

Agradeço, ainda, à todos que fazem parte da Escola Cidadã Integral de São José do Bonfim-PB, em especial aos estudantes que participaram desta pesquisa pelas contribuições para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto as percepções e experiências de estudantes do Ensino Médio sobre Direitos Humanos, uma vez que a compreensão desses entendimentos alicerça a implementação de estratégias metodológicas na Educação em Direitos Humanos. O objetivo geral da pesquisa é compreender a percepção dos estudantes do ensino médio de uma escola pública em tempo integral sobre direitos humanos, destacando sua contribuição para a formação/educação cidadã das juventudes. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) Discutir a complexidade histórica que permeia a construção da Educação em Direitos Humanos; b) Analisar o embate histórico das perspectivas neoliberais e seus impactos nas políticas educacionais e práticas pedagógicas; c) Identificar as percepções dos estudantes sobre direitos humanos, buscando entender as diferentes compreensões; d) Identificar as formas de violência que configuram violações aos direitos humanos no ambiente escolar; e e) Discutir a partir da ótica dos educandos, quais estratégias metodológicas podem ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem em e para Direitos Humanos. Nessa proposição, este estudo teve o campo empírico como elemento metodológico basilar, tendo como *lócus* da pesquisa, uma Escola Cidadã Integral (ECI) de Ensino Médio, localizada no município de São José do Bonfim, no sertão da Paraíba. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar, de abordagem qualitativa, sendo utilizados como instrumentos para levantamento dos dados, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, realizados a partir do contato direto com 08 (oito) estudantes que cursam o 2º ou 3º ano da citada escola, selecionados de maneira não probabilística e criterial. Para a análise e interpretação dos dados, optou-se pela análise de conteúdo por categorização temática. Os resultados da pesquisa indicam uma compreensão dos estudantes sobre direitos humanos enquanto sinônimos de liberdade e igualdade, consubstanciando direitos sociais, direitos e deveres do cidadão. Nesse trajeto, evocaram-se as violações aos direitos humanos no espaço escolar, intrinsecamente ligadas a um "mundo vivido", que tem o corpo como uma espécie de termômetro de violência, em especial, pelos corpos que não se enquadram nos padrões de beleza estruturais. Nessa pesquisa, emergem as interseccionalidades: raça e gênero enquanto atravessamentos das violências, além de reivindicações para adoção de estratégias metodológicas que dialoguem com os interesses, ritmos e modos de ser das juventudes, que são, em muitos casos, colocados no lugar de silenciamento de suas vozes.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Violações aos Direitos Humanos. Juventudes. Ensino Médio. Cidadania.

ABSTRACT

This research focuses on the perceptions and experiences of high school students regarding Human Rights, since understanding these understandings underpins the implementation of methodological strategies in Human Rights Education. The general objective of the research is to understand the perception of high school students from a full-time public school regarding human rights, highlighting their contribution to the formation/citizenship education of young people. This general objective is divided into the following specific objectives: a) Discuss the historical complexity that permeates the construction of Human Rights Education; b) Analyze the historical clash of neoliberal perspectives and their impacts on educational policies and pedagogical practices; c) Identify students' perceptions of human rights, seeking to understand the different understandings; d) Identify the forms of violence that configure human rights violations in the school environment; and e) Discuss, from the perspective of students, which methodological strategies can be applied in the teaching-learning process in and for Human Rights. In this proposition, this study had the empirical field as a basic methodological element, having as the locus of research, a Comprehensive Citizen School (ECI) of High School, located in the municipality of São José do Bonfim, sertão of Paraíba. This is an interdisciplinary research with a qualitative approach, using semi-structured interviews and focus groups as instruments for data collection, conducted through direct contact with 08 (eight) students who are in the 2nd or 3rd year of the aforementioned school, selected in a non-probabilistic and criterial manner. For the analysis and interpretation of the data, content analysis by thematic categorization was chosen. The results of the research indicate that the students understand human rights as synonymous with freedom and equality, embodying social rights, rights and duties of the citizen. In this path, violations of human rights in the school environment were evoked, intrinsically linked to a "lived world", which has the body as a kind of thermometer of violence, especially for bodies that do not fit into the structural standards of beauty. In this research, intersectionalities emerge: race and gender as intersections of violence, in addition to demands for the adoption of methodological strategies that dialogue with the interests, rhythms and ways of being of young people, who are, in many cases, placed in the place of silencing their voices.

Keywords: Human Rights Education. Human Rights Violations. Youth. High School. Citizenship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC-Base Nacional Comum Curricular

ECI- Escola Cidadã Integral

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNDH- Conselho Nacional dos Direitos Humanos

CNEDH- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

LGBTQIAPN+- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer ou
Questionadores, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e mais.

MNDH- Movimento Nacional de Direitos Humanos

ONU – Organização Mundial das Nações Unidas

PNDH- Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

ReBEDH -Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos

EDH- Educação em Direitos Humanos

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A história dos Direitos Humanos antes e após a DUDH.....	29
Quadro 2: Avanços sobre EDH no âmbito Internacional.....	31
Quadro 3: Instrumentos Internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil antes e após a Constituição de 1988.....	35
Quadro 4: Recuo do governo para atender militares, Igreja, ruralistas e mídia.....	41
Quadro 5: Reformas no Ensino Médio.....	68
Quadro 6: Cidadania nos documentos que orientam a Educação no Brasil.....	81
Quadro 7: Percepções dos estudantes sobre Direitos Humanos.....	91
Quadro 8: Violações no âmbito escolar.....	107
Quadro 9: Práticas Educativas baseadas no Diálogo e Participação Ativa.....	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Contextualização e pertinência do tema	13
1.2 Justificativa	17
1.3 Pergunta de Investigação	20
1.4 Objetivos	20
1.5 Estrutura da Pesquisa.....	21
2 PERCURSO METODOLÓGICO	23
2.1 Considerações Ética	24
2.2 Participantes da pesquisa.....	24
2.3 Descrição da Instituição escolar	26
2.4 Instrumentos de levantamento de dados	26
2.5 Técnica de tratamento dos dados.....	28
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Uma construção histórica	30
3.1 Direitos Humanos: Uma perspectiva contextual histórica	30
3.2 EDH NO BRASIL: Do ativismo à consolidação como Política Pública.....	40
3.3 O Golpe de 2016 e a “saída do armário” político-ideológico.....	54
3.3.1 Direitos Humanos ou “Direito de Bandidos”?	60
4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE CRISE: Mudanças e Continuidades no “Novo Ensino Médio”	65
4.1 O Ensino Médio como alvo de disputas.....	65
4.1.1 A (contra)reforma do Ensino Médio.....	72
4.2 O lugar das disciplinas de Sociologia e Filosofia na Formação Cidadã	76
4.3 O programa de Escola Cidadã Integral na Paraíba	80
5 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE DIREITOS HUMANOS.....	90
5.1 Categorização dos Direitos Humanos sob uma perspectiva Histórico-Social-Ideológica	91
5.1.1 Direitos humanos como sinônimo de liberdade e igualdade	93
5.1.2 <i>Direitos Humanos como Direitos Sociais</i>	100
5.1.2 <i>Direitos humanos como direitos e deveres do cidadão</i>	104
5.2 Violações aos Direitos Humanos no âmbito escolar	107
5.2.1 Preconceito e <i>Bullying</i>	109

5.2.1.1 Homofobia por xingamentos e olhares atravessados.....	111
5.2.2 Racismo: a violência sob o reflexo da pele e dos traços negros	115
5.2.3 “Intolerância Religiosa”: O Racismo sob a perspectiva da Religião	118
5.3 Práticas educativas baseadas no diálogo e participação ativa.	125
5.3.1 Processos Participativos	126
5.3.2 Escuta Ativa na Relação Estudante-Gestão.....	131
5.3.3 Temas Transversais	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	157
APÊNDICE B- ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	160
APÊNDICE C-TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TALE (ESTUDANTE MENOR DE IDADE).....	162
APÊNDICE D-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	164
APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	167
ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	170

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e pertinência do tema

A luta pelos direitos humanos é uma ação política que se desdobra através dos séculos, tecida por teorias filosóficas enraizada na busca pela dignidade inerente ao ser humano. No germe dessa jornada está a corrente filosófica jusnaturalista, que defende a existência de direitos inerentes à natureza humana, existentes independentes da vontade do Estado ou das leis vigentes.

Com as mudanças significativas do pensamento filosófico, essa teoria perde força, tendo como principal crítica sua incapacidade de oferecer uma base sólida e objetiva para a determinação desses direitos naturais quando especialmente na Revolução Francesa (1789), o novo Estado burguês procura legitimar suas pretensões universalizadoras, em um processo de constitucionalismo como condição de civilidade, iniciando a sistematização, posituação e, principalmente, historicização do direito, responsáveis pela erosão do paradigma do Direito Natural (Sousa, 2001).

Em seguida, após as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, e como resposta aos anseios da humanidade, foi elaborado um documento formal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclamada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, um documento que consagrou e deu visibilidade à luta pelos Direitos Humanos a nível universal, que apesar de refletir a hegemonia ocidental sobre direitos humanos (Tosi, 2004), foi fortemente influenciada por países da América Latina para inclusão de direitos econômicos, sociais e culturais (Mbaya, 1997).

Constatamos um processo gradual e contínuo de ampliação desses direitos para todos, impulsionado principalmente pelas lutas por justiça e igualdade que perduram até hoje com os movimentos sociais. Por esse motivo, diversos autores argumentam que os direitos humanos não são naturais, mas construções históricas, e que suas formas e conteúdos mudam ao longo do tempo e dependem da luta contínua dos cidadãos para serem protegidos (Bobbio, 2004, Benevides, 2001, 2009).

No preâmbulo e no artigo 26º da DUDH, a educação é destacada como um meio essencial e indispensável para promover e garantir o respeito aos direitos e

sua observância em âmbito global. Com base nisso, simbolizando o ponto culminante da fase mais vigorosa e ascendente da educação em direitos humanos, tendo como base a Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993) foi estabelecido o período de 1995 a 2004 como a década prioritária para a Educação em Direitos Humanos, reforçando que a questão fosse tratada por todos os países. Essa recomendação foi base para a elaboração dos planos e programas sobre Educação em Direitos Humanos no Brasil e no mundo, atribuindo aos direitos humanos o status de política pública governamental.

Nesse período de ascendência na luta pelos direitos humanos no Brasil, movimentos organizados da sociedade civil como o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), e a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH) se engajaram na construção da política pública de educação em direitos humanos, quando o Brasil dá passos importantes ao formalizar planos e programas nacionais, entre eles: o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I) elaborado em 1996, com foco nos direitos civis e políticos, e na reforma do sistema prisional.

Nesse mesmo ano foi criada a Secretaria de Direitos Humanos, em seguida reformulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96), no ano de 2002 o Brasil divulga o PNDH-II, incorporando uma visão mais abrangente dos direitos humanos, incluindo direitos econômicos, sociais, culturais e políticas de combate à discriminação.

Em 2006 foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, contemplando cinco grandes eixos de atuação (Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; Educação e Mídia). Em 2009 foi divulgado o PNDH-III, o mais abrangente dos planos, estruturado em seis eixos temáticos norteadores, abordando uma visão integrada dos direitos humanos, seu respeito na mídia e o fortalecimento da democracia. Em seguida, em 2012 as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, iniciou-se no Brasil um processo contínuo de adesão aos tratados internacionais de Direitos Humanos, sistematização e posituação de um

marco normativo robusto para a proteção dos direitos humanos no país que servem de base para a promoção de uma cultura de respeito e dignidade em todas as esferas da sociedade brasileira.

Esse cenário de euforia e conquistas dentro do período de 1996-2013 é transformado em um cenário de perdas e retrocessos após o golpe de 2016, quando a democracia é sequestrada diante do caos da desordem econômica, jurídica, política e de polarização social que transformam o país em um campo de despojos à mercê de aventureiros e abutres políticos, que com uma narrativa de ameaça à ordem, à segurança e aos valores da família e da pátria cria um sentimento de “pânico moral” (Bauman, 2017), parte de uma construção identitária que possibilitou a popularização do deputado Jair Messias Bolsonaro, que com sua retórica polarizadora, legitimou os discursos de ódio e possibilitou a “saída do armário” de sujeitos declaradamente contra as minorias, marcando posições contrárias aos direitos humanos, interpretando como defesa de bandidos e inimigos ideológicos.

Esse movimento ganha força após o golpe de 2016, pautado em discursos de ódio, iniciado muitas vezes por agentes do Estado, como uma “autorização de violência” contra os que são designados como seus inimigos (Sémelin, 2009), que além de macular a imagem social da pessoa vulnerável perante os demais sujeitos, incita a retirada de direitos de grupos marginalizados socialmente (Silva Netto; Dantas, 2022).

Esse conflito ideológico reflete-se também no campo educacional e se traduz por meio de reformas, particularmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, que, em meio às mesmas justificativas de que é necessário adequar à escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho” (Lima; Cavalcante, 2022), e influenciado pelo fenômeno dos jovens “nem nem” (nem estudam, nem trabalham), estabelecem diretrizes curriculares com foco em competências e habilidades consideradas essenciais para o mercado de trabalho a serviço dos interesses empresariais-neoliberais que promovem a flexibilização do currículo.

Apoiado nesses pressupostos e situado num contexto de disputa pela hegemonia político-ideológica sobre o sentido e a finalidade do ensino médio, em 22 dias da sua posse definitiva, Michel Temer encaminha para o Congresso

Nacional a Medida Provisória (um recurso geralmente utilizado em casos de urgência e relevância para o país) de nº 746/2016, que propõe uma (contra) reforma¹ do Ensino Médio, que tornou-se o Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016 e com algumas alterações, a Lei 13.415/2017, com mudanças que abriram condições de fragilização e subalternização do lugar das Ciências humanas com a hibridização/ pulverização dos componentes curriculares de Sociologia e Filosofia em outros da área, agora denominada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Simões, 2017).

Nessa linha, seguiu a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), alvo de disputas e interesses em torno do currículo nessa virada educacional pós-golpe, com a retomada de velhos e empoeirados discursos que remete aos tempos coloniais, com a educação jesuíta, que marcou uma dualidade entre o ensino técnico-profissionalizante e o ensino propedêutico (Neto, 2019; Silva, 2018; Romaneli, 1987), voltada menos para reduzir a desigualdade e mais para mantê-la, marcada por um ensino tecnicista, com formações a partir de uma divisão social do trabalho intelectual ou manual (Lima; Cavalcante, 2022).

Essa estrutura dificulta a implementação da EDH nos currículos escolares, muitas vezes inseridas de modo esfacelado, conteúdos que deveriam estar articulados ao conjunto mais amplo de saberes da EDH (Benevides, *et al.*, 2018). Assim, segue a luta por um processo de implementação, consolidação e efetivação de uma formação comprometida com a cidadania, que, apesar dos avanços nas políticas públicas para EDH, ao chegar individualmente nas escolas não está totalmente presente nas propostas pedagógicas nem no currículo da escola brasileira (Batista, 2022; Fernandes, Paludeto, 2010).

É sabido que o acesso à educação de qualidade é meio basilar ao processo de universalização dos direitos sociais, sendo ainda a educação em direitos humanos um imperativo para a construção de uma sociedade livre, igualitária, justa e fraterna, onde as diferenças sejam consideradas e valorizadas, e o

¹O Termo “contrarreforma” é utilizado por entender que representou um retrocesso na reconfiguração das políticas públicas existentes no que concerne à oferta de um currículo para a formação da classe trabalhadora, ao oferecer uma educação aligeirada e precarizada, impedindo que se vá além do considerado “essencial” para a manutenção da lógica capitalista (Behring e Boschetti, 2011 *apud* Lima e Cavalcante, 2022).

reconhecimento do outro como um diferente e um semelhante permita que todos e todas se olhem na mesma altura do olhar (Mendonça, 2021).

Em sentido oposto, percebemos que tratar dessa temática nos dias de hoje não tem sido uma empreitada simples, diante de argumentos de grupos ligados à extrema direita, à polícia e a programas televisivos com foco em notícias policiais que tratam a questão de forma pejorativa, com discursos de ódio e estigmatizantes, como “privilégios de bandidos” (Caldeira, 1991).

1.2 Justificativa

Ante o exposto, o interesse por esse objeto de estudo emerge das minhas vivências e experiências sociais e acadêmicas em que pude experimentar de perto as fragilidades do sistema educacional em uma escola pública de ensino médio de estrutura precária, marcada pela realidade nua e crua da educação como pedra de toque da desigualdade social (Cury, 2022). Nesse contexto, em que o acesso à informação crítica é limitado e os discursos sociais e midiáticos que deslegitimam os direitos humanos ecoam frequentemente dentro das salas de aula, vi-me reproduzindo esses discursos que são dissonantes com os preceitos dos Direitos Humanos.

Durante esse período, não me recordo em nenhum momento de discussões sobre Direitos Humanos em sala de aula nem sequer nas atividades extracurriculares ocorridas na escola, fato que pode ser compreendido devido à ausência dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia que, geralmente, tratam sobre a temática referida, mas, apesar de obrigatória (Lei 11.684/2008), não constava no quadro curricular da escola, o que demonstra a fragilização e subalternização do lugar das Ciências humanas nos currículos escolares do ensino médio (Simões, 2017).

Sob a orientação constante de minha mãe, Maria Alboneide, professora do Ensino Fundamental, cresci em um ambiente familiar que valorizava a educação como o principal caminho para transformar minha realidade socioeconômica. Inspirado por essa perspectiva, prestei o vestibular para o curso de Licenciatura em Computação na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tornando-me o único estudante da minha escola, naquele ano, a ingressar no ensino superior. O curso tinha (atualmente bacharel em computação) como objetivo formar professores para

o ensino de informática no ensino fundamental, médio e técnico, a expectativa de que com as instalações dos laboratórios de informática surgiria a vaga nas escolas públicas para professor de informática foi frustrada.

Nesse curso, apesar da Resolução nº 01/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecer no artigo 8º a obrigatoriedade da inclusão de um componente curricular específico sobre Educação em Direitos Humanos nos cursos destinados à formação de profissionais da educação, a prática mostrou-se esvaziada de conteúdo efetivo sobre o tema. Isso ocorre devido à flexibilização prevista no Artigo 7º, I, II, III e parágrafo único da mesma resolução, que permite diferentes formas de inserção desses conteúdos nos currículos da Educação Superior, podendo ser: pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar, de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade, ou até mesmo por outras formas de inserção (BRASIL, 2012).

Posteriormente, percebi que não me bastava estudar e continuar em uma cidade interiorana, de poucas oportunidades de trabalho. Nesse trajeto, decidi vir para a capital do estado, João Pessoa-PB e, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)² consegui cursar a graduação em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ).

No último semestre do curso tive a oportunidade de atuar como jurado em um tribunal do júri, onde observei as práticas discursivas relacionadas aos direitos humanos e os marcadores sociais que influenciavam as decisões de condenação³, que me fizeram refletir sobre a importância dessas discussões na formação em direito.

² O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é uma ação do Governo Federal destinada a financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2025)

³ Para disfarçar esses estereótipos, réus criminais recorrem a estratégias baseadas em estudos da neurociência, como a *nerd defense*. Nessa técnica, o réu se apresenta no julgamento usando óculos e adotando uma aparência associada a um "nerd", projetando a imagem de uma pessoa mais inteligente e, conseqüentemente, menos propensa a cometer um crime (Merry, 2013). Observei como os padrões preconceituosos e estereotipados da teoria de Cesare Lombroso (1876) permanecem contribuindo para a estigmatização de milhares de brasileiros por meio do racismo velado.

Nesse curso, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio da Resolução CNE/CES n.º 5 de 2018, estabeleçam que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve incluir conteúdos voltados à educação em direitos humanos e promover uma formação que capacite o profissional a desenvolver perspectivas transversais sobre o tema (BRASIL, 2018), na prática, essa diretriz foi reduzida a uma única disciplina, ofertada no último período do curso e na modalidade de Ensino à Distância (EAD).

O final do curso de Direito (2022) foi marcado por um momento histórico atravessado por um processo eleitoral polarizado, cujos discursos de ódio e a deslegitimação das instituições democráticas alcançaram níveis alarmantes. Percebi que dialogar sobre direitos humanos tem se tornado cada vez mais necessário em nossa sociedade, principalmente, nas escolas, um campo de conhecimentos no qual circula teorias, ideologias, interesses e onde se manifestam hierarquias, valores e relações de poder, agrupando gerações que farão a diferença em um futuro não muito distante.

Trata-se de um processo extremamente complexo, difícil e a longo prazo, na medida que o educador em direitos humanos sabe que não terá resultados no final do ano, como no ensino de português, matemática...É uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível (Benevides, 2001), sendo esse um dos principais caminhos para alcançar a mudança social, visto que, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67).

Entendendo que “a percepção dos direitos humanos está condicionada no espaço e no tempo por múltiplos fatores de ordem histórica, política, econômica, social e cultural” (Mbaya, 1997, p. 21), e diante do quadro negativo sobre a realidade histórica do Brasil marcado por conflitos sociais e políticos, compreende-se como necessária a investigação, discussão e valorização do tema em estudo.

Tendo em vista que a educação em direitos humanos tem sido objeto do crescente interesse de dirigentes políticos, educadores, pesquisadores, militantes, entidades religiosas e organizações da sociedade civil- ONGs (Vivaldo, 2009), existem inúmeras pesquisas que exploram a integração dos direitos humanos nos currículos escolares, na formação de professores, e nos planos e programas

educacionais. No entanto, percebemos uma lacuna sobre o nível de compreensão dos estudantes sobre o tema referido.

1.3 Pergunta de Investigação

A pesquisa também busca contribuir na compreensão dos processos depreciativos presentes nas práticas discursivas que envolvem os Direitos Humanos, visto que o mapeamento dessas concepções serve como base para implementação de estratégias metodológicas na Educação em Direitos Humanos.

Levando em consideração o que já foi exposto, as perguntas orientadoras da nossa investigação foram: quais as experiências e percepções dos estudantes de ensino médio em relação aos Direitos Humanos? Quais as contribuições das disciplinas da área de Ciências Humanas na construção da percepção dos estudantes sobre os Direitos Humanos?

Com essas perguntas procederemos a análise considerando as mudanças no cenário educacional atual e os debates acadêmicos sobre o tema.

1.4 Objetivos

Para tanto, a pesquisa teve como objetivo geral compreender a percepção dos estudantes do ensino médio de uma escola pública em tempo integral sobre direitos humanos, destacando sua contribuição para a formação/educação cidadã das juventudes. Especificamente objetivou-se:

1. Discutir a complexidade histórica que permeia a construção da Educação em Direitos Humanos;
2. Analisar o embate histórico das perspectivas neoliberais e seus impactos nas políticas educacionais e práticas pedagógicas;
3. Identificar as percepções dos estudantes sobre direitos humanos, buscando entender as diferentes compreensões;
4. Identificar as formas de violência que configuram violações aos direitos humanos no ambiente escolar;
5. Discutir a partir da ótica dos educandos, quais estratégias metodológicas podem ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem em e para Direitos Humanos.

Nesta pesquisa, pretendo trazer contribuições significativas não apenas para o avanço do conhecimento científico na área da educação em e para direitos humanos, mas também para o aprimoramento de estratégias metodológicas a partir das percepções dos estudantes. Ainda, intento que este estudo dê sedimentos para alguma política pública ou social que sejam refletidas “de baixo para cima” (Barth, 1972) a partir do contato direto com os sujeitos de pesquisa sob o lastro da experiência do vivido.

1.5 Estrutura da Pesquisa

A pesquisa está estruturada em seis partes. Primeiramente é apresentada uma contextualização da presente dissertação, seguido pelo trajeto acadêmico deste pesquisador, das questões problemas delineadores desta pesquisa e os objetivos definidos. No segundo capítulo, descrevo o percurso metodológico construído para realização desta pesquisa, a escola escolhida para a pesquisa de campo e a quantidade de estudantes participantes da pesquisa. Além disso, estabelece-se o modo como ocorreu a análise dos dados coletados.

No terceiro capítulo, buscamos recuperar a complexidade histórica da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil. Nessa direção, partimos da idealização dos Direitos Humanos como direitos naturais, seu processo de positivação no âmbito internacional com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH-1948) e sua consolidação como política pública educacional no Brasil com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I) em 1996, até o retrocesso pós Golpe de 2016, que marca a “saída do armário” político-ideológico e a intensificação dos discursos de ódio sobre os direitos humanos e seus defensores.

No quarto capítulo, tratamos sobre as disputas sobre o sentido e a finalidade do ensino médio, alvo de disputas que se acirraram nos últimos 20 anos e recupera discussões do período colonial sobre a função da escola na formação de trabalhadores versus formação da elite (Romanelli, 1987). Nos dias atuais, as “mudanças do mundo do trabalho” e o fenômeno dos jovens “nem nem”, serviu de justificativa para a implementação de um modelo educacional tecnicista que flexibiliza o currículo e prioriza competências técnicas em detrimento da formação crítica (Lei nº 13.415/ 2017). Essa contra(reforma) abriu novas condições de subalternização dos componentes como Sociologia e Filosofia, à serviço dos

interesses empresariais-neoliberais que é ocupado e construído historicamente (Simões, 2017). Ressaltamos ainda, as particularidades do Programa de Escola Cidadã Integral, um novo modelo de escola pública implantado na Paraíba em 2016, como proposta pedagógica voltada para a formação cidadã, que seguindo os documentos oficiais da educação brasileira, articula a noção de cidadania à formação para o trabalho, revelando um alinhamento de tradição liberal no conceito de cidadania (Tonet, 2005; Rodrigues, Chagas e Calabria, 2023).

No quinto capítulo, discorro a respeito dos conteúdos obtidos em campo, momento que emerge as percepções dos estudantes de ensino médio da escola referida na pesquisa, sobre Direitos Humanos. Para fins de compreensão do fenômeno social, resolvi criar quadros de codificação com as categorias de análise e os temas gerados a partir da ideia central das falas dos estudantes, seguido dos exemplos de discurso, transformando os dados em informações estruturadas para uma melhor visualização da pesquisa, que revelam como as juventudes entendem e se posicionam sobre direitos humanos e suas violações no âmbito escolar, percebidos no corpo que sente, age, sofre e interage com o mundo Merleau-Ponty (1945 [1994]). Para tanto, restou demonstrada pelos participantes, a necessidade de metodologias que dialoguem com os interesses, ritmos e modos de ser das juventudes, que são em muitos casos, colocados no lugar de invalidação, suscitando no processo de invisibilização, subalternização e silenciamento de suas vozes (Azevedo, 2019).

No sexto capítulo, sintetizamos nossas considerações acerca dos resultados em campo discutidos apresentados pelos sujeitos de pesquisa. Nessa propositura, a pesquisa debruçada nos Direitos Humanos sob o espectro dos sujeitos de pesquisa do ensino médio, em especial, do 2º e 3º ano da escola pesquisada objetiva ainda a contribuição para novas discussões sobre a Educação em e para Direitos Humanos nas escolas, com iniciativas que visem o desenvolvimento da educação, sobretudo, na inclusão social da diferença no âmbito escolar com reflexos para os demais lugares de sociabilidades.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Na propositura desta pesquisa, sua elaboração tem uma abordagem qualitativa, interdisciplinar, constituindo um diálogo dos saberes dos Direitos Humanos com a História, Sociologia, Filosofia, Antropologia, dentre outras áreas, pois, “Direitos Humanos é interdisciplinar” (Silveira, 2014, p. 147), buscando a compreensão das motivações, percepções, valores e interpretações das pessoas, propondo “respeitar o mais real” (Laville; Dionne, 1999, p. 43).

Esse tipo de pesquisa é o mais indicado para analisar dados criticamente e responder questões particulares, que não podem ou não devem ser quantificados, se aprofundando no universo das crenças, significados e valores (Minayo, 2007). Nessa pesquisa o sujeito não é um dado inerte e neutro, ele é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significados.

Assim sendo, esse estudo envolveu um levantamento bibliográfico que perpassou toda a elaboração deste trabalho, visando explorar o que já foi estudado sobre o tema objeto de estudo, adquirindo subsídios sobre “como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (Bocato, 2006, p. 266), dialogando com trabalhos realizados em escolas com abordagem em torno do tema investigado, com o propósito de compreender para explicar a realidade estudada.

Somado ao levantamento bibliográfico, adotou-se como procedimento substancial, a pesquisa de campo, no intuito de obter as percepções dos sujeitos de pesquisa em relação aos Direitos Humanos. Ainda, sobre os possíveis fatores que influenciam e contribuem para o fenômeno estudado em “uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real” (Yin, 2014, p. 16). Assim, da empiria se alcança além das especificidades do campo, as regras macrossociais em torno do tema, e a partir do material que analisamos que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação (Peirano, 2014).

2.1 Considerações Ética

Para a realização da pesquisa, visitei presencialmente a escola com a finalidade de apresentar a proposta de estudo à equipe gestora, que, na oportunidade, concordou com a realização do mesmo, em seguida, foram-me fornecidas a carta de anuência e a autorização para o uso dos dados. Ato contínuo, a pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética em pesquisa do CCS/UFPB, obtendo o parecer de aprovação.

A participação dos sujeitos de pesquisa ocorreu após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os estudantes maior de idade ou responsáveis, ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em relação ao estudante menor de idade. Na ocasião, foram esclarecidos que a participação seria voluntária, que as informações obtidas seriam mantidas em sigilo e anonimato, e que poderiam desistir a qualquer momento.

2.2 Participantes da pesquisa

A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada mediante os seguintes critérios: estudantes que cursam o 2º ou 3º ano do nível de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), de uma Escola Cidadã Integral (ECI) localizada no município de São José do Bonfim-PB, no sertão da Paraíba. A delimitação aos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio deve-se ao entendimento de que, por estarem finalizando a Educação Básica, estão mais aptos a desenvolver argumentos sobre o tema.

Tal pesquisa contou com uma amostra não probabilística e criterial, sendo selecionado como participantes da população, os estudantes que se mostraram acessíveis, colaborativos ou disponíveis para participar do processo (Freitag, 2018), desde que estivessem cursando o ano de ensino supracitado.

Com base nesses critérios, foram selecionados(as) 8 (oito) participantes, que forneceram informações relativas a gênero, cor/raça e renda durante a realização das entrevistas semiestruturadas, conforme apresentados na Tabela 1:

Tabela 1: Perfil dos sujeitos da pesquisa.

PARTICIPANTE	IDADE	ANO ESCOLAR	GÊNERO	COR	RENDA FAMILIAR (Salários Mínimos)
Ana Vitória	18	3°	FEMININO	BRANCO (A)	De 1 a 2
Marisa Monte	18	3°	FEMININO	PARDO (A)	De 1 a 2
Ludmila	18	3°	FEMININO	PARDO (A)	De 1 a 2
Rachel Reis	18	3°	FEMININO	PARDO (A)	De 1 a 2
Simaria	18	3°	FEMININO	PARDO (A)	De 1 a 2
Thiaguinho	18	3°	MASCULINO	PARDO (A)	De 3 a 4
Tarcísio	16	2°	MASCULINO	BRANCO (A)	De 1 a 2
Iza	17	2°	FEMININO	PRETO (A)	De 1 a 2

Fonte: Primária, 2024.

Para garantir o anonimato dos(as) participantes desta pesquisa, optei pela adoção de pseudônimos no lugar de seus nomes reais, em conformidade com os princípios éticos que regem as investigações científicas com seres humanos, especialmente no que diz respeito à proteção da identidade e da privacidade dos sujeitos. Contudo, essa escolha não se limitou a uma prática de ocultamento frequentemente promovida pelo uso genérico de nomes fictícios (como "Participante A", "Entrevistado 1", entre outros), mas como um gesto político e estético de valorização das singularidades presentes nas experiências relatadas.

Nesse sentido, os pseudônimos atribuídos são inspirados em cantores brasileiros. A seleção dos nomes buscou dialogar, de forma criteriosa e respeitosa, com elementos visíveis da aparência dos(as) sujeitos de pesquisa para marcar a presença concreta e encarnada dos corpos que narram (o cabelo crespo, o nariz grande ou achatado, a cor da pele, ou ainda, dos corpos que não se enquadram na beleza padrão, estrutural, a exemplo de pessoas com sobrepeso), esses fatores dialogam diretamente com os discursos e as vivências desses sujeitos.

Aqui, sob a lente da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1945 [1994]), é possível afirmar que essas experiências narradas não são abstratas ou conceituais, elas são vividas no corpo, afetando a forma como esses sujeitos se percebem e se relacionam com o mundo. O corpo do estudante, nesse contexto, não é neutro, pois é racializado e estigmatizado, se tornando o primeiro espaço onde a violação se inscreve.

2.3 Descrição da Instituição escolar

A instituição foi fundada em 22 de janeiro de 1949, através do Decreto nº 142, pelo então governador Osvaldo Trigueiro de Albuquerque Melo, e manteve sua estrutura original preservada durante muito tempo, seu nome foi alterado diversas vezes, e após alguns anos, recebeu seu atual nome, em homenagem a uma ex-professora, como forma de agradecimento pela trajetória trilhada na educação do município.

A instituição escolar se encontra no Município de São José do Bonfim, no sertão da Paraíba, ofertando o ensino médio em tempo integral, estruturada com 03 turmas: 1º ano (33 estudantes), 2º ano (33 estudantes) e 3º ano (35 estudantes), totalizando 101 estudantes matriculados.

O prédio atual foi inaugurado em 8 de janeiro de 2020, parte do projeto Escola Cidadã, que implantou o ensino integral e abrange estudantes na faixa etária entre 15 e 23 anos, sendo 71% da zona urbana e 29% da zona rural.

A escolha desta escola para realização da pesquisa está na intersecção entre educação e afetividade, por se tratar do local onde cursei o ensino médio. Em minha experiência de vida, fui ex-aluno desta instituição que construí vínculos interpessoais, que facilitou acessar os recursos e suportes necessários para a coleta de dados, bem como estabelecer uma relação de confiança e colaboração com os participantes do estudo para a condução da pesquisa, possibilitando uma análise mais aprofundada e contextualizada, diante do conhecimento da realidade social dos estudantes participantes da pesquisa para além dos muros da escola.

2.4 Instrumentos de levantamento de dados

Os instrumentos de levantamento dos dados foram os seguintes: grupo focal e realização de entrevistas semiestruturadas. O grupo focal, foi realizado com 8 (oito) estudantes, como já aponte; com duração de 55 (cinquenta e cinco) minutos, realizada no mês de outubro de 2024, sendo este um recurso para “compreender a construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico” (Veiga; Gondim, 2001, p. 8).

Essa técnica cria condições para que os participantes da pesquisa exerçam um papel ativo na expressão de suas opiniões e percepções, podendo ser utilizada como principal fonte de dados, como fonte suplementar ou como fonte complementar de dados, ao ser associado à técnica de entrevista (Morgan, 1988).

Em seguida, realizei as entrevistas semiestruturadas individuais com 4 (quatro) participantes dos grupos focais, com duração média de 30 (trinta) minutos cada, dividida em 2 seções: a primeira, com o objetivo de fornecer um perfil sociodemográfico do jovem participante- idade, sexo, série; na segunda seção, questões subjetivas relacionadas à sua percepção sobre Direitos Humanos com a finalidade de apreender as respostas com maior profundidade e compreender de forma detalhada as crenças, sentimentos, atitudes e valores do indivíduo por meio das práticas discursivas e da experiências do vivido.

Para essa segunda fase, busquei a participação de dois perfis distintos: aqueles que demonstraram maior familiaridade com a temática e aqueles que, por algum motivo, se expressaram menos no grupo focal, assegurando que as vozes mais reservadas também sejam consideradas.

A combinação dessas duas técnicas equilibrou a interação coletiva e aprofundamento individual. O grupo focal favoreceu a troca de ideias e a construção coletiva de significados, permitindo identificar padrões de pensamento e concepções compartilhadas.

No entanto, ao tratar de temas polêmicos (como é o caso) percebi que alguns adolescentes se mostraram mais receosos em expressar suas opiniões diante do grupo, seja por vergonha, medo de julgamento ou influência da opinião predominante. Esse fator foi confirmado por Iza, ao expor na entrevista individual que percebeu um dos colegas “muito calado” durante o grupo focal:

Acredito ser receio mesmo por que eu penso assim, nessa conversa com apenas 8 pessoas, algumas pessoas tiveram receio de falar sua opinião porque por exemplo, meu amigo Tarcísio quando chegou aqui e viu que tinha sete pessoas pensando de um pensamento de esquerda (para ela, falar sobre direitos humanos é um pensamento de esquerda) e ele ser totalmente de direita, ele obviamente não falou sua opinião, ele ficou a roda de conversa totalmente calado, também tem essa questão, esse receio que ele teve.

Para tentar contornar essa limitação, utilizei a entrevista semiestruturada, para que os jovens se expressassem de maneira mais livre, sem a pressão do grupo possibilitando que opiniões divergentes e experiências pessoais venham à tona. As entrevistas semiestruturadas ao adotar um roteiro flexível, favoreceu um diálogo aprofundando aspectos importantes para a compreensão do pensamento e sentimentos dos participantes sobre o assunto.

Dessa forma, para conduzir pesquisas sobre temas polêmicos, é essencial adotar estratégias metodológicas que possibilitem a coleta de dados de forma abrangente e que respeitem as diferentes formas de expressão dos participantes.

Para fins da análise dos dados do grupo focal e das entrevistas, optei pela utilização de gravação de voz, para evitar anotações durante o processo, centrando a atenção na fala dos participantes. Para gravação, utilizei o aplicativo “Gravador de Voz” da Samsung que contém a ferramenta de transcrição da gravação, que apesar dos erros na escrita dos áudios, facilitou no processo de transcrição para posterior codificação e categorização.

2.5 Técnica de tratamento dos dados

Para a análise e interpretação dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, definida por Bardin (1977, p. 38) “[...] como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e *objectivos* de descrição do conteúdo das mensagens”. A análise de conteúdo é um método qualitativo eficaz para examinar dados e interpretar seus significados. Um de seus principais recursos é a descrição sistemática do material qualitativo por meio da classificação em categorias dentro de um quadro de codificação. Esse processo organiza as informações de forma estruturada, permitindo a flexibilidade na adaptação através do quadro de codificação, além de possibilitar a redução dos dados ao concentrar a análise em aspectos específicos.

Para a realização da técnica de análise de conteúdo, a pesquisa foi dividida em três etapas para uma execução eficiente e coerente, tal como proposta por Bardin (2016). A primeira fase se constituiu na pré-análise, onde ocorreu a definição

do material a ser analisado, elaboração de hipóteses, objetivos e de referências teóricas.

A segunda etapa constitui a exploração do material, momento em que foi estruturado os dados encontrados possibilitando uma descrição dos conteúdos expressos no texto e transformando os dados brutos em significados. Nesse processo utilizamos da categorização temática como meio de repartir os elementos para organizar as falas dos participantes do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas com objetivo de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” Bardin (1977, p. 119). O processo de categorização “é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos *directos* (significações manifestas) e simples” (Idem, p.153).

Para revelar particularidades do campo de pesquisa, as análises combinaram os dois métodos de definição de categorias, iniciando com algumas categorias predefinidas (categorização dedutiva- prévia), que foram definidas na estrutura da entrevista e do roteiro do grupo focal, mas foi permitindo o surgimento de novas categorias (categorização indutiva- emergentes) ao longo do processo por meio das falas dos participantes. Na categorização das unidades de análise, utilizamos como elemento de significado a ideia central dos discursos, observando a pertinência com o objetivo da pesquisa.

Depois de definidas, as categorias foram organizadas em quadros, transformando grandes volumes de dados (nesta pesquisa as transcrições das entrevistas e do grupo focal totalizaram 95 laudas) em informações estruturadas, possibilitando uma análise mais profunda dos discursos e contribuindo para a compreensão da pesquisa.

Na terceira e última etapa, foi realizado a análise propriamente dita, em que os dados são interpretados consubstanciados nas observações teóricas do referencial adotado, proporcionando uma compreensão mais profunda do tema em questão.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Uma construção histórica

*Temos de saber o que fomos e o que somos,
para saber o que queremos (Freire, 2018, p. 42)*

Neste capítulo, pretendemos explorar a construção histórica da Educação em Direitos Humanos (EDH), reconhecendo que essa investigação é necessária na luta contra o esquecimento e para a construção da cidadania. Nesse percurso, iniciaremos com o surgimento da ideia de Direitos Humanos atrelados ao conceito de direitos *naturais* e *universal*, o processo de positivação no âmbito internacional com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH-1948) e sua consolidação como política pública educacional no Brasil com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I) em 1996. Esse período se destaca pela ascensão de políticas públicas em e para os direitos humanos, seguido pelo cenário pós-Golpe de 2016 no Brasil, marcado por intensa polarização social e política, discursos de ódio contra minorias sociais e a retomada da retórica que associa os direitos humanos ao chamado "direito de bandidos".

3.1 Direitos Humanos: Uma perspectiva contextual histórica

A idealização dos direitos humanos surge interligado à ideia de direitos inalienáveis inerente ao ser humano, designada pelos gregos de lei não escrita (*nomos ágraphos*) de caráter universal e essencialmente religioso, utilizada na obra “Antígona” de Sófocles escrita por volta de 442 AC com o acréscimo do adjetivo “divinas” em oposição ao tirano ao afirmar o seguinte: “eu não imaginava que tuas proibições pessoais fossem assaz poderosas para permitir a um mortal descumprir aquelas outras leis, não escritas, inabaláveis, as leis divinas” (Sófocles, 2003, p. 25).

Nas gerações seguintes, o caráter religioso dessas leis foi se dissipando, chamadas por Aristóteles de leis comuns e reconhecidas pelo consenso universal em oposição às leis particulares, próprias de cada povo. Esse entendimento de leis não escritas também influenciou o sistema romano, que adotou o direito de todos os povos (*ius gentium*), como forma de incluir os estrangeiros (peregrinos)

presentes em territórios dominados por Roma nas soluções do direito romano, tendo como ideia central a promoção de normas aplicáveis a todos os povos, independentes de suas leis e tradições locais, uma vez que o direito civil (*ius civile*), próprio de cada cidade era aplicado apenas aos cidadãos, por tradição e preceitos religiosos (Comparato, 2010; Barreto, 2018).

Baseada nos preceitos da lei natural, os fundamentos jurídicos da categoria romana do *ius gentium* são repensados a partir de uma visão de Francisco de Vitoria que herda o saber da filosofia, da teologia e das fontes do Direito Canônico para apresentar uma nova articulação jurídica, que relativiza a soberania dos Estados em detrimento aos interesses da humanidade, consagrando-se para a posteridade como o pai do Direito Internacional. Percebe-se então o avanço da universalidade de Direitos que serão retomadas posteriormente, conforme Broeze:

A visão de Vitoria é de vanguarda, mesmo cem anos antes da Revolução Francesa e do Congresso de Viena 1815. A compreensão de Vitoria é tão ampla a esse respeito que admite que até mesmo os portos participem desse direito universal, visto que são indispensáveis para a navegação. Aqui Francisco de Vitoria faz uma restrição à soberania interna dos Estados, que foi consagrada mais tarde pela liga das Nações, ao estabelecer que seus membros devessem adotar as disposições necessárias para garantir e manter a liberdade de comunicação, de trânsito e do tratamento equitativo para o comércio de todos (2017, p. 429).

Esses ideais iluministas inspiraram revoluções e movimentos sociais nos séculos XVII e XVIII, e o princípio da igualdade ganhou força como princípio político e social, argumentado principalmente por filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau que todos os homens tinham direitos naturais inalienáveis, incluindo a liberdade, igualdade e a propriedade. Assim, a questão dos direitos aos seres humanos continuou a se expandir como direitos *naturais* e *universais*, ligados à essência do ser humano, influenciando profundamente as revoluções do final do século XVIII, dando origem a declarações que anunciavam essa igualdade entre os homens.

O nascimento dos Direitos Humanos na História Ocidental tem seu registro ainda no século XVIII com a Declaração de Direitos de Virgínia, em 16 de junho de 1776, que reconhece os “direitos inatos” de toda pessoa humana. Logo, após a elaboração da “Declaração do Bom Povo de Virgínia”, consolidou-se a Revolução

Americana, com a histórica e revolucionária Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, um documento que consolidou uma declaração de direitos publicada em 4 de julho de 1776, redigida por Thomas Jefferson, proclamando que "todos os homens são criados iguais" e possuem direitos inalienáveis, incluindo "vida, liberdade e a busca da felicidade", que apesar de anteceder a Revolução Francesa, teve como fonte de inspiração os ideais Iluministas dos séculos XVII e XVIII.

Inspirada nesta, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) publicada em 26 de agosto de 1789, na aurora da Revolução Francesa, com 17 artigos e um preâmbulo, define um ideal de âmbito universal, ou seja, o de liberdade, igualdade e fraternidade humana acima dos interesses de qualquer particular. Essa declaração, melhor do que a Declaração Americana (1776) inaugura a positivação dos direitos humanos amadurecida pelas exigências da racionalidade da Era Moderna (Fassò, 2008).

Nesse período, o constitucionalismo nascido na Revolução Francesa foi afirmado como condição de civilidade que resultou em um processo de sistematização, positivação e, principalmente, historicização do direito, responsáveis pela perda da credibilidade do Direito Natural (Sousa, 2001).

Alinhado aos avanços no campo jurídico e político, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) representa um avanço significativo nas intencionalidades no campo educacional, “pondo em movimento uma organização educacional assentada na promessa de ampla inclusão das classes subalternas a um mínimo de acesso aos processos de instrução” (Giaretta, Garcia, Quadros, 2023, p. 132).

Tanto Locke quanto Rousseau influenciaram diretamente nessa concepção de educação, seja pela percepção de que tais princípios estavam resguardados para os privilegiados e não para os despossuídos, uma vez que as classes mais baixas eram amplamente excluídas desse processo, tal como propõe Locke (1689), ou que a educação deveria formar o “homem civil”, capaz de viver em sociedade e combater as influências corruptoras da civilização, como a propriedade privada e as desigualdades sociais, como proposto por Rousseau (1762).

Esses ideais pavimentaram o caminho para debates futuros na perspectiva jurídico-ideológico do reconhecimento da educação como direito humano mínimo necessário para a formação de cidadãos livres e iguais, princípios que se consolidariam nos séculos seguintes. O processo de extensão dos direitos proclamados nesses documentos para todos surge com o desenvolvimento de uma necessidade de significar o valor da pessoa humana e de um ideal de liberdade que vai sendo constituído através de sucessivas gerações, num processo gradual e contínuo impulsionado por movimentos sociais e lutas por justiça e igualdade que tem forte expressividade no século XVIII. Por isso, vários autores argumentam que os direitos humanos não são naturais, mas construções históricas, e que suas formas e conteúdos mudam ao longo do tempo e dependem da luta contínua dos cidadãos para serem protegidos (Bobbio, 2004, Benevides, 2001, 2009). Conforme, afirma Benevides:

Direitos humanos são históricos, pois foram sendo reconhecidos e consagrados em determinados momentos históricos, e é possível pensarmos que novos direitos ainda podem ser identificados e consolidados. A história da humanidade comprova a evolução da consciência dos direitos (2001, p.5).

Nesse sentido, com as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os inéditos números de mortes com as experiências nazistas e as explosões nucleares de Hiroshima e Nagasáki, que apontava para o poder do homem de destruição de toda vida na Terra, fizeram refletir para o fato de que a sobrevivência da humanidade dependia da colaboração de todos. Este contexto evidenciou a precariedade de deixar a previsão e aplicação dos direitos humanos ao arbítrio de cada Estado, tornando imprescindível a criação de mecanismos com pretensões universais, capaz de estabelecer um mínimo de proteção a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, origem, cor, idade, sexo, religião, nacionalidade (Bobbio, 2004; Zenaide, Viola, 2019; Comparato, 2019).

Assim, os líderes políticos das grandes potências mundiais vencedoras da Segunda Guerra conceberam a Organização Mundial das Nações Unidas - ONU em 26 de junho de 1945, assinada por representantes de 50 países, criada para evitar uma Terceira Guerra Mundial e a promoção da paz entre as nações (Tosi,

2014). No ano seguinte, após a promessa de uma “nova ordem internacional baseada no respeito aos direitos humanos” defendida pelas lideranças desses países com objetivo de angariar apoio durante a guerra, iniciaram movimentos de pressão de organizações da sociedade civil e de países médios e pequenos para que a Organização das Nações Unidas (ONU) incorporasse entre as suas preocupações o tema dos direitos humanos (Reis, 2011).

Fruto disso, no dia 16 de fevereiro de 1946 foi estabelecido em sessão do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e a criação de uma Comissão de Direitos Humanos que teria seu desenvolvimento baseado em três etapas distintas. Na Primeira, seria a elaboração de uma declaração de direitos humanos tomando como fundamento o artigo 55 da Carta das Nações Unidas⁴. Na Segunda, esse produto deveria ser “juridicamente mais vinculante” que uma declaração, no caso, um tratado ou uma convenção internacional. Por fim, na Terceira, seria a criação de um mecanismo que assegurasse o respeito aos direitos humanos e que tratasse dos casos de violação a esses direitos (Comparato, 2019).

Mesmo cientes de que a DUDH reflete em grande medida a hegemonia ocidental e particularmente norte americana (Tosi, 2004; Reis, 2011), há que se considerar que a participação ativa dos países latino-americanos no processo de sua formulação diversificou o conteúdo da declaração, garantindo que esta não se limitasse a direitos civis e políticos, mas também direitos econômicos, sociais e culturais.

Embora empreste muito da tradição e da ideologia ocidental, a Declaração Universal não pode ser confundida com elas. A razão está no alargamento progressivo dos direitos humanos em virtude da participação de representantes de outro sistema de pensamento na redação de textos fundamentais. Na Declaração, o lugar concedido aos direitos econômicos, sociais e culturais mostra do modo mais nítido que se foi além da tradição ocidental (Mbaya, 1997, p. 26).

⁴ ARTIGO 55 - Com o fim de criar condições de estabilidade e bem estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas favorecerão: a) níveis mais altos de vida, trabalho efetivo e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, sanitários e conexos; a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional; e c) o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião

Sabe-se que os países da América Latina exerceram importante participação na negociação da Declaração, principalmente o Panamá, Chile e Cuba, os três primeiros países a enviarem projetos de declaração para John Humpfrey, o redator do primeiro rascunho de Declaração, conforme afirma Paolo Carozza:

As propostas latino-americanas foram os primeiros modelos a partir da qual a Declaração Universal de Direitos Humanos foi desenhada, e muitos dos direitos que a compõem foram inseridos ou modificados de maneira significativa através da intervenção dos delegados latino-americanos, intervenções que enfatizavam, por exemplo, a universalidade dos direitos humanos, a igualdade entre homens e mulheres, a centralidade da vida familiar e a importância dos direitos econômicos e sociais. Acima de tudo, chamaram a atenção [...] a profundidade do compromisso com a ideia de direitos humanos como a especificidade de sua expressão (2003, p. 282, tradução nossa).

Destacamos a importância da justiça social em uma região historicamente marcada por desigualdades profundas tendo como um dos principais representantes da América Latina nas discussões que moldaram a declaração, o jurista chileno Hernán Santa Cruz, firme defensor da ideia que a dignidade humana também depende do acesso a direitos como o trabalho, à saúde, à educação e à segurança social (Peterson, 2022).

Assim, em 18 de junho de 1948, foi finalizado os trabalhos da Comissão de Direitos Humanos cujo resultado foi a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) votada e aprovada no mesmo ano em Assembleia das Nações Unidas no dia 10 de dezembro, um documento importante na história dos direitos humanos, que consagrou e deu visibilidade à luta pelos Direitos Humanos, alcançando um maior número de pessoas em todo o mundo.

Na DUDH, já em seu primeiro artigo assegura que todas as pessoas “[...]nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948), a partir dela é possível ter a certeza de que a humanidade compartilha alguns valores comuns, isto é, pode-se acreditar na universalidade dos valores (Zenaide; Viola, 2019). Além da DUDH, temos no âmbito internacional, outros documentos relevantes que representam as conquistas fundamentais para a construção histórica dos direitos humanos, sintetizados no Quadro 1:

Quadro 1: A história dos Direitos Humanos antes e após a DUDH

- 539 a.c.: Cilindro de Ciro
- 1215: Magna Carta;
- 1689: Declaração dos Direitos (Bill of Rights);
- 1776: Declaração de Independência dos EUA;
- 1789: Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão;
- 1791: Declaração dos direitos da mulher e da cidadã;
- 1948: A Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem;
- 1948: Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- 1948: Convenção Interamericana sobre a concessão dos Direitos políticos à Mulher;
- 1948: Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio;
- 1959: Declaração Universal dos Direitos das Crianças;
- 1965: Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial;
- 1966: Pacto Internacional de direitos econômicos, sociais e culturais (PIDESC);
- 1966: Pacto Internacional de Direitos civis e políticos (PIDCP);
- 1968: O Pacto de San José da Costa Rica (Convenção Interamericana de Direitos Humanos);
- 1979: Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher;
- 1984: Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes;
- 1989: Convenção sobre os direitos da criança;
- 1988: Protocolo de San Salvador sobre direitos econômicos, sociais e culturais;
- 2006: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Fonte: Baseado no texto de Maia (2007)

Nessa direção, a educação se impôs no preâmbulo da declaração como um dos meios fundamentais e indispensável para atingir suas finalidades por todos os povos e todas as nações, conforme se extrai da DUDH (1948):

Tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva (ONU, 1948).

Já, no artigo 26, temos a afirmação do direito humano à instrução pelo menos nos graus elementares e fundamentais, sendo a elementar obrigatória, a técnico-profissional acessível a todos e a superior baseada no mérito. Assim, a educação é vista como um caminho eficaz para que os Direitos Humanos sejam praticados (Mazari, 2019).

Contudo, do ponto de vista técnico-formal, a Declaração tem valor estritamente moral, de recomendação, juridicamente não-vinculante, ou seja, os preceitos não seriam, em princípio, obrigatórios (Portela, 2012). Assim, tornou-se necessário sua associação ao Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e ao Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) ambos de 1966, que formaram a chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos.

No PIDESC, a ideia de universalização da educação é reafirmada ao reconhecer o direito à educação acessível e gratuito entre os direitos que os países membros devem garantir:

Artigo 13 §1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1966).

A partir do PIDESC, pode se falar em exigibilidade de ações de EDH, que deixam de ser orientações éticas e passam a ser normativa jurídica que vinculam as relações internas e externas. Durante esse período, o Brasil vivia sob a ditadura militar (1964-1985) que logo se espalhou por outros países da América Latina como a Bolívia (1964), Argentina (1966 e 1976), Peru (1968), Chile (1973) e Uruguai (1973), impulsionada pelo contexto da Guerra Fria e pelo apoio dos Estados Unidos com objetivo de conter a influência do comunismo e eliminar movimentos de esquerda, resultando em regimes autoritários marcados por censura, repressão, tortura e desaparecimentos forçados. Por essa razão, o tratado foi ratificado pelo Brasil apenas em 1992. No entanto, sua influência pode ser observada nos

princípios do artigo 206 da Constituição de 1988, especialmente no que se refere à gratuidade do ensino, à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o saber.

Posteriormente, em 1974, foi elaborada a Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, reconhecendo a necessidade da educação para implementação e concretização de uma Cultura de Direitos Humanos, um passo importante para a institucionalização de práticas educativas de formação para a cidadania, apelando para que os Estados-membros assumissem o compromisso de elaborar e executar planos de educação que abranjam todos os processos sociais através do “[...] qual os indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente [...] o conjunto das suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais” (UNESCO, 1974). A partir disso, inicia-se um processo de construção de políticas públicas inovadoras no campo da educação em direitos humanos no âmbito internacional, em consonância com um período histórico favorável marcado pelas lutas contra as práticas, conforme demonstrado no Quadro 2:

Quadro 2: Avanços sobre EDH no âmbito Internacional

- 1974- UNESCO: Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais;
- 1978- UNESCO: Congresso Internacional sobre Ensino de Direitos Humanos;
- 1985 - UNIÃO EUROPEIA: Recomendação nº 7 aprovada pelo Comité de Ministros em 14 de maio, 1985, pelos Estados membros do Conselho da Europa trata do ensino e aprendizagem dos Direitos Humanos nas escolas;
- 1993-ONU: Plano Mundial de Ação em Educação para os Direitos Humanos, referendado na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena. A Declaração de Viena recomenda, em seus itens 78 a 82, que a Educação em Direitos Humanos esteja presente nos programas de formação e informação.
- 1994- UNESCO: Conferência Internacional sobre Educação, realizada em Genebra, aprovou a Declaração e o Quadro de Ação Integrada sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia.
- 1994- NAÇÕES UNIDAS: Resolução 49/184/ 1994 1995-2004- Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como forma de sensibilizar e mobilizar os Estados a "promover, estimular e orientar essas atividades educacionais dando centralidade ao ensino formal;
- 1998- OEA: Programa de Educação para a Paz;
- 1998- UNESCO: Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação;
- 2000- UNESCO, CONSED: Plano de Ação de Dakar da Educação para Todos: realizando nossos compromissos coletivos;
- 2001-Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos;

- 2002-CONSELHO DA EUROPA: Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa - Resolução sobre Educação para a Cidadania Democrática;
- 2004-NAÇÕES UNIDAS: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos: 1ª fase-educação básica, 2ª fase-educação superior, 3ª fase - mídia;
- 2005 - Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas, aprovado na Quarta Reunião de Ministros da Educação, no âmbito do Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral (CIDI), realizada em Scarborough, Trinidad e Tobago, de 10 a 12 de agosto de 2005;
- 2007 - "Ata do Panamá": Conferência Interamericana de Ministros da Educação sobre Educação em Direitos Humanos, convocada pelo Panamá e o IIDH, em que Ministros de Educação estabelecem o ensinamento dos direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio do continente;
- 2008-Declaração de Medellín: Juventude e Valores Democráticos", aprovada na quarta sessão plenária da Assembleia Geral, realizada em junho de 2008 na cidade de Medellín, Colômbia - compromisso de promover a educação formal e não-formal em valores e práticas democráticas com o propósito de desenvolver conhecimentos e habilidades na população juvenil para a vida em democracia e para o pleno gozo de seus direitos humanos e liberdades fundamentais.
- 2010-Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos;
- 2011- NAÇÕES UNIDAS: Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em matéria de Direitos Humanos;

Fonte: Baseado no texto de Benevides (2019)

A educação para os direitos humanos é resultante de um longo período de maturação histórica que se consolida como proposta adequada à realização do direito à educação tal como proposto na Declaração Universal de 1948. Assim, tendo a DUDH como um farol para orientar os navegantes no campo dos direitos humanos, a partir dos anos 1980 mesmo que de forma tardia, é impulsionado a discussão sobre Educação em e para Direitos Humanos na América Latina que começa a ser forjada com o fim de um dos piores momentos da repressão política, e conquista certo nível de sistematização na segunda metade dos anos de 1980 (Zenaide, 2014; Torres, 2019) através do processo de transição democrática vivenciado por vários países, “nutrido por uma variedade de fontes normativas, epistemológicas, ideológicas e pedagógicas, especialmente aquelas provenientes da pedagogia freireana e da pedagogia crítica”⁵ (Magendzo, 2009, p. 4, tradução nossa).

Esse contexto comum de opressão política, desigualdade econômica e injustiças sociais na América Latina proporcionou um terreno fértil para a

⁵ Citação original: “*nutrido de una variedad de fuentes de orden normativo, epistemológico, ideológico y pedagógico, en especial las provenientes de la pedagogia freiriana y de la pedagogia crítica*”

sistematização de ideias que integravam educação e direitos humanos, fortemente influenciadas por fontes como Paulo Freire, Pérez Aguirres, Paco Cascón e outros que se enquadram na pedagogia crítica, a partir de abordagens da educação não apenas como um direito humano, mas como uma via para a realização plena de outros direitos.

Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar o papel político da Educação em Direitos Humanos (EDH) no contexto latino-americano, marcado por histórias de autoritarismo, desigualdade estrutural e lutas por justiça social, em sociedades atravessadas por múltiplas formas de exclusão e violência, em que a EDH emerge não apenas como um conteúdo curricular, mas como um instrumento de resistência, emancipação e afirmação da dignidade humana. Essa dimensão será aprofundada a seguir, em diálogo com experiências e reflexões sobre a consolidação da EDH como política pública no Brasil.

3.2 EDH NO BRASIL: Do ativismo à consolidação como Política Pública

No Brasil, o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos (EDH) (Mendonça, 2021; Zenaide; Viola, 2019) surge em relação íntima com o ativismo político dos movimentos sociais e das lutas pela redemocratização do país, entre as décadas de 1960 e 1970, alinhados à vivências de educação popular e educação não-formal, com caráter incipiente e com base no senso comum, voltadas para o fortalecimento de estratégias dos movimentos sociais, denúncia e proteção dos direitos fundamentais das vítimas de violações do governo ditatorial e autoritário.

Nesse marco, denunciava-se, especialmente, a violência no campo, os assassinatos de trabalhadores, de dirigentes sindicais rurais e das Ligas Camponesas, qualificados como violência do latifúndio e seus grupos armados, que tentavam perpetuar seu poder centrado na posse das imensas propriedades improdutivas (Sader, 2007, p.76).

Esse período é marcado pela falência da concepção passiva de desenvolvimento nacional pela ideologia tecnocrática que dominou a geração 1954 a 1964, recuperando a capacidade ativa do povo a partir de significações

provenientes do pensamento ideológico de esquerda, incorporando o método Paulo Freire de educação popular, sob o princípio que somente a participação direta da população pode promover transformações históricas “de baixo para cima” revelando a ideia de “povo como sujeito”, que impulsiona o surgimento de organizações não-governamentais e sindicatos (Doimo, 1995).

Na década de 70, esses movimentos sociais ganharam o terreno da práxis e fecundaram as emergentes estratégias contra a violência institucional agravada pelo instrumento jurídico repressor da Ditadura Militar, Ato Institucional nº 5, no qual surge a necessidade da criação de organizações de defesa dos direitos humanos, quando comissões de direitos humanos compostas por artistas, juristas, movimentos sociais, professores e parte da ala progressista da Igreja Católica, se incorporam ao campo de lutas políticas, debates, matérias de jornal e no meio acadêmico. Nesse período foram criadas organizações de defesa dos direitos humanos no âmbito da sociedade civil, vinculadas principalmente à igreja católica vinculados a Teologia da Libertação, entre eles:

A Comissão Pontifícia de Justiça e Paz-seção Brasileira (CJP-BR), em seguida, nos anos posteriores, a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo (1973); o centro de Defesa de Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba por Dom José Maria Pires e pelo advogado Vanderley Caixe, em 1976; a Comissão de Mães em Defesa dos Direitos Humanos de São Paulo e o Comitê de Defesa dos Direitos Humanos para os Países do Cone Sul (CLAMOR), em 1977; a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Olinda e Recife, criada por Dom Helder Câmara, em 1977, sendo extinta em 1985 e refundada em 2017. Nos anos oitenta foi criado o Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza, por Dom Ivo Lorscheiter, em 1982, (Zenaide, Rabay, 2019, p. 301-302).

Essas organizações de assistência às vítimas de violência institucional e resistência a repressão foi um passo para nos anos 80 surgir as primeiras experiências teóricas consistentes de EDH no cenário brasileiro, coincidentemente, com o fim de um dos piores momentos de repressão política no Brasil e na América Latina no processo de redemocratização após séculos de colonialismo e autoritarismo.

Com a recomendação da UNESCO de 1974, foi criado em São José (Costa Rica) o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) em 1980, que se tornou um difusor da educação em direitos humanos na América Latina, através da realização de cursos interdisciplinares de direitos humanos, seminários, estudos e pesquisas sobre a educação em direitos humanos encarregado de formar docentes, militantes políticos e pesquisadores da América Latina e Caribe além de contribuir para a formação de redes de resistência.

Em 1982, o Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos “elaborou um *Projeto Educação em Direitos Humanos* que consistia em cursos interdisciplinares envolvendo países como Argentina, Brasil, Uruguai, Panamá e Costa Rica” (Zenaide, 2014, p. 40) com objetivo de aprofundar na sociedade a consciência coletiva dos direitos humanos. Em 1985, vários profissionais brasileiros participaram do 3º Curso de Direitos Humanos na Costa Rica, e ao retornarem ao Brasil, constituíram um núcleo coordenado por João Ricardo Dornelles, professor da PUC-RJ.

A partir de então, foram realizados cursos, seminários e encontros no âmbito da graduação e da pós-graduação, momento em que a EDH começa a assumir papel primordial capaz de promover o enfrentamento de preconceitos e violações de direitos, constituindo-se fundamental instrumento para a construção de uma nova mentalidade, especialmente, voltada para as gerações em processo de formação.

Com a proclamação da Constituição Cidadã em 1988, reconhecida como a mais democrática de nossa história, celebrada em um período marcado pela ampla liberdade política e intensa participação popular, em que diversos movimentos sociais puderam expor suas reivindicações e, apesar do peso dos setores conservadores na assembleia constituinte, muitas dessas demandas foram incorporadas ao texto constitucional, que tem como fundamento a dignidade da pessoa humana e, como princípio, a prevalência dos direitos humanos, que “formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania” (BRASIL, 2007, p. 22). Nesse período, é possível observar a institucionalização dos direitos humanos no arcabouço jurídico brasileiro, inicialmente ratificando

importantes tratados internacionais de direitos humanos. Para ilustrar, segue posto no Quadro 3 os tratados ratificados pelo Brasil antes e após a Constituição de 1988:

Quadro 3: Instrumentos Internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil antes e após a Constituição de 1988.

TRATADO	RATIFICAÇÃO PELO ESTADO BRASILEIRO
ANTES DA CONSTITUIÇÃO DE 1988	
Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio (1948)	DECRETO Nº 30.822, DE 6 DE MAIO DE 1952
Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (1960)	DECRETO Nº 63.223, DE 6 DE SETEMBRO DE 1968
Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966)	DECRETO nº 65.810, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1969.
Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966)	DECRETO nº 65.810, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1969.
Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979)	DECRETO Nº 89.460, DE 20 DE MARÇO DE 1984 (com reservas aos artigos 15, parágrafo 4º, e 16, parágrafo 1º, alíneas (a), (c), (g) e (h)); ⁶ , posteriormente revogado pelo DECRETO Nº 4.377, DE 13 DE SETEMBRO DE 2002, retirando as reservas e assumindo o compromisso integral com as disposições da CEDAW
APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988	
Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966)	DECRETO Nº 952, de 07 de julho de 1992
Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)	DECRETO Nº 592, de 07 de julho de 1992
Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica- 1969)	DECRETO Nº 678, DE 6 DE NOVEMBRO DE 1992
Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984)	DECRETO Nº 40, DE 15 DE FEVEREIRO DE 1991
Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1985)	DECRETO Nº 98.386, DE 9 DE DEZEMBRO DE 1989
Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989)	DECRETO Nº 99.710, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1990
Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (1989)	DECRETO Nº 143, DE 20 DE JUNHO DE 2002, revogada pelo Decreto nº 5.051, de 19.04.2004 e reafirmada pelo Decreto nº 10.088, de 2019
Convenção Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores (1994)	DECRETO Nº 2.740, DE 20 DE AGOSTO DE 1998
Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994)	DECRETO Nº 1.973, DE 1º DE AGOSTO DE 1996
Convenção Interamericana sobre o Desaparecimento Forçado de Pessoas (1994)	Aprovado o texto por meio do Decreto Nº 127, de 11 de abril de 2011, sendo integrado ao

⁶ As reservas feitas em 1984 estavam relacionadas a questões sobre igualdade de direitos nas relações familiares, que envolviam normas que o Brasil considerava em conflito com sua legislação interna na época.

	ordenamento jurídico com o DECRETO Nº 8.766, DE 11 DE MAIO DE 2016
Convenção nº 182 da OIT sobre a Proibição e a Ação Imediata para a Eliminação das Piores Formas de Trabalho Infantil	DECRETO Nº 3.597, DE 12 DE SETEMBRO DE 2000, revogada pelo Decreto DECRETO Nº 10.088, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2019
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999)	DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001
Convenção UNESCO sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005)	DECRETO Nº 6.177, DE 1º DE AGOSTO DE 2007
Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas contra o Desaparecimento Forçado (2006)	DECRETO Nº 8.767, DE 11 DE MAIO DE 2016
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Zenaide, Rabay (2019).

Esse movimento de inclusão dos direitos humanos ao aderir e participar da agenda nacional junto às Nações Unidas e a Organização dos Estados Americanos, não foi apenas um reflexo de compromissos internos, mas também uma estratégia de reposicionamento diplomático, necessária para fortalecer a imagem do país após anos de violações internas durante a ditadura militar (1964-1985).

Assim, surge no Brasil as primeiras iniciativas de EDH como política pública, antes protagonizada por ações provenientes da sociedade civil organizada, na busca da emancipação do indivíduo por meio da educação, essa:

Continuidade entre os educadores populares ou da libertação dos anos 70/80 e os educadores aos direitos humanos da metade dos anos 80 e da década de 90 é profunda e se refere substancialmente à mesma preocupação com a *libertação* das classes populares e oprimidas, dos excluídos e marginalizados da sociedade (Zenaide *et al.*, 2005, p. 23).

Esses avanços propiciaram a ampliação e consolidação das políticas de EDH no país. Nesse período, podemos destacar no estado da Paraíba, a extensão universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no processo de capacitação e apoio aos movimentos e organizações não-governamentais, tais como: o Serviço de Educação Popular – SEDUP - em Guarabira; o Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo; o Centro da Mulher 8 de Março, dentre outras (Zenaide, 1999). E, no ano de 1990 no âmbito da UFPB, foi criada a Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão (Dias; Tosi, 1996, p. 85). No âmbito externo à

instituição, a UFPB lidera o processo de criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão – CEDDHC, instituído através da Lei Estadual Nº 5.551/92, fortalecendo os mecanismos institucionais de proteção e defesa dos direitos humanos no Estado e no país (Lyra, 1996, p.25).

No ano de 1993, após a II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993) em que o Brasil presidiu o Comitê de Redação por meio do embaixador Gilberto Saboia, a educação em direitos humanos ganha ênfase em nível do poder público e da sociedade civil brasileira. O referido documento propõe a criação de condições favoráveis para garantir o exercício desses direitos em nível regional, nacional e internacional, recomendando aos estados do Brasil a elaboração de programas e estratégias para ampliar o âmbito de difusão da Educação em Direitos Humanos (artigo 81), e em 1994, a Resolução 49/184, aprovada na Assembleia Geral da ONU, instituiu a Década da Educação em Direitos Humanos, (1994-2005).

Em abril de 1995, foi realizado um seminário sobre educação em direitos humanos, do qual resultou a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH- sigla da época), sob coordenação da socióloga Margarida Genevois⁷ e liderada principalmente por professores da cidade de São Paulo em 1995, com objetivo de fortalecer as discussões sobre cidadania, democracia e Direitos Humanos (Benevides, 2009).

Posteriormente, em 1996, seguindo a recomendação da Conferência de Viena, o Ministério da Justiça reuniu uma comissão com a participação de representantes da sociedade civil organizada para elaborar o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), sob a forma cooperativa do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP). No processo de construção, foram realizados entre 1995 e 1996 seminários regionais e em seguida o projeto foi apresentado e debatido na I Conferência Nacional de Direitos Humanos, em abril de 1996, promovida pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias da câmara dos deputados, sendo validado pelo Decreto n.º 1.904, de 13

⁷ Uma das ativistas mais importantes na defesa dos direitos humanos e na promoção da cidadania no Brasil, destacando-se por sua atuação na luta contra a ditadura militar (1964-1985) e na defesa das vítimas de violência e perseguição política. Mais sobre sua trajetória em: VANNUCHI, C. (2021). **Margarida, coragem e esperança: Os direitos humanos na trajetória de Margarida Genevois.** São Paulo: Alameda, 2021. 318p.

de maio de 1996, quando o Brasil se torna um dos primeiros países a cumprir recomendação, “atribuindo ineditamente aos direitos humanos o status de política pública governamental” (BRASIL, 2002).

A estrutura do programa apresentam propostas pautada nos princípios do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966), divididas em curto, médio e longo prazo, formando ao todo 228 tópicos que incluem as mais diversas situações. Contudo, por não ter dotação orçamentária própria, este programa ficou prejudicado na sua implementação (Sousa, 2017).

Em seguida, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96), a qual incorporava uma articulação entre educação e cidadania, porém não incluiu a questão da Educação em Direitos Humanos, revelando uma contradição de nosso Estado. Com o aumento da pressão social e institucional para que o Estado adotasse medidas mais efetivas de combate à violência de gênero e contra crianças e adolescentes e por estar alinhada a discursos de proteção da família da base conservadora, essa inclusão foi prevista em 2021, quando a LDB foi alterada pela Lei nº 14.164/2021 para inclusão de um novo princípio de ensino (art. 3, XIV), de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a criança e adolescente e a mulher (26, § 9º)⁸, e da inclusão de uma nova modalidade de ensino (Capítulo V-A: Da Educação Bilíngue dos Surdos, pela lei nº 14.333/2022, houve também a alteração do inciso IX do artigo 4º, para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno.

Para dar suporte institucional às políticas públicas de direitos humanos, foi criada em 1997, no Ministério da Justiça, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos

⁸ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021) (BRASIL, 2021).

(SNDH), que, em 2003, passou a ser denominada Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH). Em 2010, ganhou status de Ministério, como Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), e, durante o Governo Bolsonaro (2019-2022) passou a ser chamado de Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, retirando inclusive a comunidade LGBTQIAPN+ da carta de diretrizes de Direitos Humanos, mesmo o Brasil se configurando enquanto o país que mais mata LGBTQIAPN+ no mundo. Atualmente, retorna ao status de Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, incluindo a população LGBTQIAPN+ em suas ações e políticas pública e cria a Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIAPN+.

O PNDH-2 surge juridicamente com o Decreto nº 4.229 de 13 de maio de 2002, uma versão mais ampla, enfatizando temas sociais de grupos vulneráveis, como os direitos dos afrodescendentes, dos povos indígenas, de orientação sexual não heteronormativa, consagrando o multiculturalismo, valorizando as diversidades. Neste, os direitos econômicos, sociais e culturais são elevados ao mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos, atendendo a reivindicação formulada pela sociedade civil, especialmente por ocasião da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos em maio de 1999, na Câmara dos Deputados (BRASIL, 2002).

Sua aprovação se concretizou após a realização de seminários regionais desde 1999, em São Paulo, Brasília (DF), Amapá (AP), Bahia (BA), Paraíba (PA), Rio Grande do Sul (RS), Mato Grosso do Sul (MS) e Rio de Janeiro (RJ), com participação governamental e a sociedade civil e o NEV-USP como responsável pelos registros e consolidação do total de 500 propostas recebidas por representantes da sociedade civil em grupos, inclusive de trabalhos temáticos. Entre 2001 e 2002, foram realizadas consultas públicas por meio da internet, delas resultando, após correções e ajustes finais, o texto do PNDH II com 518 propostas de ações governamentais. Com o fim do mandato do Presidente Henrique Cardoso (1994-2002) sua implementação incumbia ao seu opositor, o governo subsequente, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), (Souza, 2022; Ramos, 2018).

Outro aspecto importante no status normativo que os tratados de direitos humanos usufruem no ordenamento jurídico brasileiro foram as alterações trazidas pela Emenda à Constituição nº 45/2004, conhecida como reforma do Poder

Judiciário, que dispõe em seu artigo 5º, §3º que “os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por 3/5 dos votos dos respectivos membros serão equivalentes às emendas à Constituição” (BRASIL, 2004, online).

Vale salientar que por não ter efeitos retroativos, só será aplicável aos tratados celebrados após a entrada em vigor da EC nº45/04, de modo que os tratados ratificados anteriormente não usufruem desse status constitucional, que de certa forma “prejudica a proteção e efetividade dos direitos humanos, pois os principais tratados e convenções de direitos humanos já foram aprovados pelo Brasil e carecem de status constitucional” (Meyer-Pflug; Leite, 2015 p. 234).

O PNDH-3 (Decreto nº 7.037/2009), diferente dos seus antecessores está estruturado em seis eixos orientadores: interação democrática entre Estado e sociedade civil; desenvolvimento e direitos humanos; universalização de direitos em um contexto de desigualdades; segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; educação e cultura em direitos humanos; e direito à memória e à verdade, neles são subdivididas 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 519 ações (BRASIL, 2009).

Por se tratar de um plano mais abrangente, abordando uma gama mais ampla de temas polêmicos e propondo ações mais elaboradas, o PNDH-3, foi o que suscitou o maior número de críticas de origem, advindas dos diversos segmentos da sociedade brasileira atingidos direto ou indiretamente por essas matérias. Na tentativa de mediar a situação, o governo federal editou o Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, alterando sete e eliminando duas das ações do PNDH-3, conforme demonstrado no Quadro 4:

Quadro 4: Recuo do governo para atender militares, Igreja, ruralistas e mídia.

TEMA/ PROGRAMÁTICAS:	AÇÃO	PRINCIPAIS RECLAMANTES	ALTERAÇÃO PELO DECRETO Nº 7.177, DE 2010
Diretriz 9: Combate às desigualdades estruturais. Objetivo estratégico III: g) Apoiar a aprovação do projeto de lei que descriminaliza o aborto, considerando a autonomia das mulheres para decidir sobre seus corpos.		Igreja Católica;	g) Considerar o aborto como tema de saúde pública, com a garantia do acesso aos serviços de saúde.

Diretriz 10: Garantia da igualdade na diversidade. Objetivo estratégico VI: c)Desenvolver mecanismos para impedir a ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União.	Igreja Católica;	EXCLUÍDO
d)Propor projeto de lei para institucionalizar a utilização da mediação como ato inicial das demandas de conflitos agrários e urbanos, priorizando a realização de audiência coletiva com os envolvidos, com a presença do Ministério Público, do poder público local, órgãos públicos especializados e Polícia Militar, como medida preliminar à avaliação da concessão de medidas liminares, sem prejuízo de outros meios institucionais para solução de conflitos.	Agronegócio;	d) Propor projeto de lei para institucionalizar a utilização da mediação nas demandas de conflitos coletivos agrários e urbanos, priorizando a oitiva do INCRA, institutos de terras estaduais, Ministério Público e outros órgãos públicos especializados, sem prejuízo de outros meios institucionais para solução de conflitos.
a) Propor a criação de marco legal regulamentando o art. 221 da Constituição, estabelecendo o respeito aos Direitos Humanos nos serviços de radiodifusão (rádio e televisão) concedidos, permitidos ou autorizados, como condição para sua outorga e renovação, prevendo penalidades administrativas como advertência, multa, suspensão da programação e cassação, de acordo com a gravidade das violações praticadas.	Empresas de Comunicação	a) Propor a criação de marco legal, nos termos do art. 221 da Constituição, estabelecendo o respeito aos Direitos Humanos nos serviços de radiodifusão (rádio e televisão) concedidos, permitidos ou autorizados.
d)Elaborar critérios de acompanhamento editorial a fim de criar <i>ranking</i> nacional de veículos de comunicação comprometidos com os princípios de Direitos Humanos, assim como os que cometem violações.	Empresas de Comunicação	EXCLUÍDO
f) Desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre o regime de 1964-1985 e sobre a resistência popular à repressão.	Militares, por menção à repressão política no período da ditadura militar (1964 – 1985)	f) Desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre graves violações de direitos humanos ocorridas no período fixado no art. 8º do Ato das Disposições

		Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988.
c) Identificar e sinalizar locais públicos que serviram à repressão ditatorial, bem como locais onde foram ocultados corpos e restos mortais de perseguidos políticos.	Militares, por menção à repressão política no período da ditadura militar (1964 – 1985)	c) Identificar e tornar públicos as estruturas, os locais, as instituições e as circunstâncias relacionados à prática de violações de direitos humanos, suas eventuais ramificações nos diversos aparelhos estatais e na sociedade, bem como promover, com base no acesso às informações, os meios e recursos necessários para a localização e identificação de corpos e restos mortais de desaparecidos políticos.
c) Propor legislação de abrangência nacional proibindo que logradouros, atos e próprios nacionais e prédios públicos recebam nomes de pessoas que praticaram crimes de lesa-humanidade, bem como determinar a alteração de nomes que já tenham sido atribuídos.	Militares, por menção à repressão política no período da ditadura militar (1964 – 1985)	c) Fomentar debates e divulgar informações no sentido de que logradouros, atos e próprios nacionais ou prédios públicos não recebam nomes de pessoas identificadas reconhecidamente como torturadores.
d) Acompanhar e monitorar a tramitação judicial dos processos de responsabilização civil ou criminal sobre casos que envolvam atos relativos ao regime de 1964-1985.		d) Acompanhar e monitorar a tramitação judicial dos processos de responsabilização civil sobre casos que envolvam graves violações de direitos humanos praticadas no período fixado no art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Percebemos que, apesar do governo de Luís Inácio Lula da Silva entre 2007 a 2010 se mostrar com recorde de aprovação e popularidade, resultando em 87%⁹ se mostrou preferível recuar para atender aos ataques conservadores e midiáticos visando após a expiração do tempo de seu governo, a sucessão do cargo de presidente para Dilma Rousseff. Vale salientar que, apesar do longo processo de construção do PNDH-3, fruto de um debate público extenso, com propostas

⁹ G1. Popularidade de Lula bate recorde e chega a 87%, diz Ibope. Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html>> . acesso em 13 nov. 2024.

aprovadas em conferências diversas e com a participação de quase 14 mil pessoas (CNDH 2021), não se mostrou suficiente para o retrocesso do governo após os ataques conservadores, que ocasionou no decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, com objetivo de atenuar os pontos mais controversos fruto dos movimentos sociais ambientalistas, o atual LGBTQIAPN+, feministas e outros, que teve como principal oposição,

Ao conteúdo considerado progressista, relativo principalmente ao aborto, mediação de conflitos de terra, casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, regulação da mídia, retirada de símbolos religiosos de estabelecimentos da administração pública, apuração de violações ocorridas durante o período de ditadura civil-militar, entre outros (Afonso, 2022, p. 90).

Nesse período, percebemos o (re) surgimento do pensamento conservador que avança diante do cenário de crise global iniciado em 2008 e que se expressam de diferentes formas, uma delas é mostrado no quadro 4, por meio de reação às conquistas de direitos por grupos sociais subalternos (afrodescendentes, homossexuais, trabalhadores sem terras, mulheres) (Dornelles, 2014).

Nesse plano, ficou instituído a criação do Comitê de Acompanhamento e Monitoramento (artigo 4º), composto por representantes de diversas secretarias e/ou ministérios do governo federal, sob uma forma cooperativa, tendo como finalidade:

- I - promover a articulação entre os órgãos e entidades envolvidos na implementação das suas ações programáticas;
- II - elaborar os Planos de Ação dos Direitos Humanos;
- III - estabelecer indicadores para o acompanhamento, monitoramento e avaliação dos Planos de Ação dos Direitos Humanos;
- IV - acompanhar a implementação das ações e recomendações;
- V - elaborar e aprovar seu regimento interno (BRASIL, 2009)

Esse comitê foi extinto por meio do Decreto nº 10.087, de 2019, sem qualquer substituição da função e com a retirada da página na internet do Observatório do PNDH-3 realizado no mesmo ano. Essa foi parte das estratégias ativas de desmantelamento de políticas públicas em direitos humanos no Brasil durante o governo Bolsonaro (Faria, Lima, 2024), e que ganha força após o golpe de 2016, objeto de estudo do próximo tópico.

Em seguida, o Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH), por meio da Recomendação nº 27, de 11 de dezembro de 2019, recomendou ao governo federal o respeito e cumprimento imediato do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. No ano de 2021, por meio da Resolução nº 02, de 12 de março de 2021, o Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH) cria a Comissão Especial sobre Participação Social.

Em paralelo à construção dos PNDHs, no ano de 2003, foi formado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH-SEDH/PR) para a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que seguiu um longo percurso de encontros, seminários, fóruns e debates estaduais e consulta *online* entre 2004 e 2005, com sua versão definitiva publicada em 2006 após os trabalhos de sistematização das contribuições pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sob coordenação do CNEDH. Com isso, o Brasil registra um passo na aceleração do reconhecimento da EDH na América Latina, que teve como precedentes o Perú (*Plan Nacional de Derechos Humanos*, 1990), o Equador (*Plan Nacional de Derechos Humanos*, 1998) e o Panamá (*Plan Nacional de Acción Integral para la Educación em Derechos Humanos*, 2003) (Bittar, 2019).

Para alcançar os objetivos estabelecidos para o aperfeiçoamento e a expansão da educação em direitos humanos, o PNEDH propõe cinco eixos de atuação seguintes: (I) Educação Básica; (II) Educação Superior; (III) Educação não-formal; (IV) Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e (V) Educação e mídia, contemplando os princípios e as ações programáticas (Brasil, 2007). Esses eixos cogitados pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apontam para um esforço conjunto e contínuo de todas as esferas do Poder, da sociedade civil e instituições privadas, e

demonstram que a criação de uma cultura em Direitos Humanos não é uma tarefa que pode ser consolidada isoladamente, até porque não refletiria à busca, em diferentes dimensões, da própria formação humana, em termos cognitivos, sociais e políticos (Eliezer, Sousa, Ferreira, 2020, p.25).

Nesse sentido, o PNEDH assume a ideia de construção de uma sociedade mais solidária, com a disseminação de valores e práticas que estimulam o respeito

mútuo, a igualdade, a justiça e a valorização dos direitos humanos, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e cidadania ativa. Com isso no PNEDH a educação em direitos humanos começa a ser tratada em três dimensões:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (PNEDH, 2018).

A partir dessas três contribuições do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), foram traçados objetivos gerais, entre eles o de estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos, estabelecendo um processo de sensibilização e formação de consciência crítica como forma de atender as necessidades das novas gerações. Percebe-se então que:

Embora nossos avanços, no campo da educação em direitos humanos, tenham sido tímidos, produzimos um conjunto de políticas públicas inovadoras que ocorreram em um período histórico favorável a ousadias orientadas para o rompimento com as práticas autoritárias (Zenaide, Viola, 2019, p.96).

Além do plano nacional, temos nesse período em continuidade ao PNDH-3 que estabeleceu ações para a Educação Básica e os cursos de graduação (Diretriz 19, Objetivos Estratégicos I e II), a elaboração das Diretrizes Gerais de Educação em Direitos Humanos aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2012. Nela, foram estabelecidas parâmetros e princípios orientados para incorporar os direitos humanos ao ensino formal em todos os níveis e modalidades, buscando promover uma cultura de respeito aos direitos humanos nas instituições de ensino, integrando a temática de forma interdisciplinar ao currículo, resultado das contribuições de diversas entidades, movimentos e especialistas renomados na área.

Percebemos até aqui que os marcos regulatórios da EDH avançaram bastante em termos de estrutura normativa desde que os direitos humanos ganham o status de política pública no Brasil (1996), com a criação de estruturas, comitês,

programas, plano e diretrizes, “podendo-se afirmar que a EDH, em termos de estrutura normativa, tem potencial para cumprir seus objetivos e ser um importante mecanismo de aprofundamento, radicalização e fortalecimento da democracia e do Estado de Direito” (Mendonça, 2021, p. 27).

Contudo, diante dos conflitos sociais e políticos, seguimos da *euforia* de um momento histórico de conquista e posituação da inclusão da EDH no sistema de ensino, à *disforia* de uma agenda governamental contrária aos discursos dos DH, que ganha força com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016, e avança o “discurso *ultra-neo-liberal* de mercado, pelo *crescimento da intolerância* e pela *desarticulação* dos espaços conquistados e decisivos para fomentar o avanço dos processos de implementação da EDH” (Bittar, 2021, p. 13).

3.3 O Golpe de 2016 e a “saída do armário” político-ideológico

Durante o segundo mandato do governo de Dilma Rousseff (2014-2016), marcado pela crise política e econômica, as políticas de direitos humanos começaram a enfrentar um processo de desaceleramento, quando a presidenta em meio à tentativa de conter a crise, assume como agenda prioritária a eficiência econômica, essa postura incluía medidas de austeridade e cortes nas áreas sociais, mudanças à contenção de gastos e à estabilização fiscal, tendo como consequência, a redução de investimentos em políticas públicas e programas voltados para direitos humanos e inclusão social.

Sabemos que o processo de derrubada da presidente referida acima foi articulado muito antes, e ganha força com seu confronto direto com os interesses dos bancos privados, principalmente, após seu pronunciamento na TV no dia 01 de maio de 2012, em alusão ao dia do trabalho, cobrando dos bancos privados a redução das taxas de juros de empréstimos, cartões de crédito e cheque especial, afirmando que “é inadmissível que o Brasil que tem um dos sistemas financeiros mais sólidos e lucrativos, continue com um dos juros mais altos do mundo” (CanalGov, 2012), na ocasião, aconselhou aos brasileiros a procurarem os bancos que oferecessem melhores taxas. Nesse período, o governo reduzia as taxas de juros bancários da economia brasileira e levava os bancos públicos a também

reduzir, como estratégia de pressão sobre os bancos privados, forçando-os à redução de suas taxas de lucro (Silva, 2017).

Esse seu ambicioso projeto de eliminar o rentismo com a dívida pública (uma forma da burguesia brasileira ganhar dinheiro), contrariou interesses principalmente da grande mídia burguesa¹⁰, que agiu não como um “quarto poder”, mas como se fossem o primeiro poder, pautando todos os outros (Legislativo e Judiciário), ingredientes que foram adicionados ao seu posterior *impeachment* (2016) (Braz, 2017).

Nesse momento, as grandes empresas de comunicação mudam seu discurso que antes descreviam a presidente como “faxineira ética” por demitir os ministros envolvidos em escândalos, passam a ser implacáveis com o governo. Isso ocorre porque as grandes empresas do setor produtivo inclusive as de comunicação têm sua principal fonte de lucro não nas suas atividades-fim, mas sim em suas atividades rentistas (Silva, 2017).

Importante observar que esse projeto de redução das taxas de juros tem se repetido atualmente no governo Lula, primeiramente, com a Lei 14.690/23, que fixou limites para os bancos sobre a cobrança de juros do cartão de crédito, antes definida pelos próprios bancos, sem qualquer limite, e agora com o intenso embate para redução de juros com os bancos. Não obstante, a mídia tem tomado a mesma atitude, dessa vez, culpabilizando o aumento do dólar às declarações do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT)¹¹ e do Ministro da Fazenda Fernando Haddad¹².

Vale observar que esse processo de desqualificação de instituições representativas, da política e dos políticos pelos oligopólios de mídia não é algo recente. Trata-se de uma estratégia de incremento do *system blame* (literalmente,

¹⁰ A Expressão refere-se ao conjunto de veículos de comunicação dominados por grandes grupos econômicos e alinhados aos interesses das classes dominantes, que reproduzem narrativas que legitimam a ordem social capitalista, marginalizando vozes dissidentes e movimentos populares. Antonio Gramsci (2002), aponta que a mídia desempenha um papel fundamental na construção da hegemonia cultural, que molda a visão de mundo da sociedade. Ver: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

¹¹ G1. **Dólar fecha em R\$ 5,61 e tem maior patamar em um mês, após falas de Lula**; Ibovespa cai. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/10/11/dolar-ibovespa.ghtml>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

¹² G1. **Dólar tem leve alta e renova maior patamar desde 2021, após falas de Haddad sobre fiscal**; Ibovespa cai. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/10/30/dolar-ibovespa.ghtml>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

“culpar o sistema”) como meio de se legitimarem como uma instituição credenciada a fazer a “mediação” entre a população e o espaço público (como se não fossem empresas capitalistas movidas por interesses privados).

Essa cultura política de desqualificação dos políticos adotada pela mídia brasileira contribui para uma visão negativa por parte da sociedade em relação ao sistema democrático, responsabilizando-o unicamente pelos problemas enfrentados. Assim, Stepan (1988) *apud*. Lima (2013) aponta que:

A intervenção da imprensa, rádio e televisão no processo político brasileiro requer um estudo linguístico sistemático sobre o "discurso adversário" em relação à democracia, expresso pelos meios de comunicação. Parece-nos possível dizer (...) que os meios de comunicação tem tido uma participação extremamente acentuada na extensão do processo de system blame (...). Deve-se assinalar o papel exercido pelos meios de comunicação na formação da imagem pública do regime, sobretudo no que se refere à acentuação de um aspecto sempre presente na cultura política do país – a desconfiança arraigada em relação à política e aos políticos – que pode reforçar a descrença sobre a própria estrutura de representação partidária-parlamentar (LIMA, 2013, *online*).

Ao tratarem a corrupção como monopólio dos políticos, dos partidos ou do Congresso a mídia reforçou a descrença na estrutura de representação e desestimula a participação popular direta, ou seja, trabalham contra a própria democracia (Lima, 2015). Não é demais lembrar que as Organizações Globo desempenharam papel fundamental na consolidação da ditadura militar no Brasil (1964-1985) com o apoio editorial, ao passo que, entre 1965 e 1982, o grupo se consolidou como a mais importante emissora do país e a quarta maior rede de TV do mundo. Passados 28 anos, em 2013, pressionada pelas Jornadas de Junho a empresa assume uma *mea culpa* e admite que foi um erro¹³

No governo Dilma, além da guerra dos juros, outro fator decisivo para a tendência de unificação da classe média contra o governo foram os impactos orçamentário e a perda do *status* da pequena burguesia no Brasil, que contavam com acesso a bens e serviços barateados, proporcionados por uma massa de trabalhadores precários (na maioria negros e mestiços) com condições de trabalho

¹³ O globo. **Apoio editorial ao Golpe de 64 foi um erro**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/politica/apoio-editorial-ao-golpe-de-64-foi-um-erro-9771604>> . Acesso em: 05 nov. 2024.

pouco protegidas, fruto da nossa herança escravista que convivemos ainda na contemporaneidade efeitos do racismo estrutural e estruturante (Almeida, 2019), que com as políticas de valorização do salário mínimo e de ampliação dos direitos trabalhistas, em especial com a PEC das Domésticas (Emenda Constitucional 72 de 2013) elevou o custo de serviços antes acessíveis a esta camadas, aumentando o incômodo dessa classe, bem narrado em um episódio vivido por Rodrigo Freire de Carvalho e Silva (2017), no que ele chamou de “aula prática e de alta intensidade de sociologia brasileira”:

Uma senhora que também aguardava atendimento. Rica e “muito distinta”, esta senhora estava indignada porque não conseguia mais contratar empregada doméstica(...) a culpa seria de Lula, que com a Bolsa-Família teria criado um “exército de vagabundos e acomodados no Brasil”. (...)“a culpa primeiro é da Princesa Izabel, depois de Lula”, me disse a distinta senhora (Silva, 2017, p.119-120).

Sem dúvidas, há fatores culturais para esse discurso de que o Bolsa Família reduz a procura por empregos e dificulta a contratação, que será objeto de outras pesquisas. Entre outros fatores, a revolta das camadas médias e os ataques político-judicial resultaram no Golpe de 2016.

Marcado pelo caos da desordem jurídica, política e polarização social, “com a democracia sequestrada pelo órgão de soberania que não é eleito, a vida política e social brasileira transforma-se num potencial campo de despojos à mercê de aventureiros e abutres políticos” (Santos, 2016, p. 45), que possibilitou a popularização de líderes de extrema direita¹⁴, em especial de uma caricatura do chamado “baixo clero” do legislativo brasileiro, o então deputado Jair Messias Bolsonaro que com sua retórica polarizadora, legitimou os discursos de ódio e incentivou a “saída do armário” de sujeitos declaradamente contra as minorias sociais. Antes restritas a círculos mais fechados de relação, agora são projetados pelas redes sociais e passaram também a ocupar o nosso cotidiano, emergindo nas

¹⁴ O Brasil não foi um caso isolado, trata-se aqui de um fenômeno internacional, resultado do reordenamento político e ideológico como consequência da crise pela qual passa o capitalismo de matriz neoliberal desde 2008 (Silva, 2021), fazendo surgir nomes como Bolsonaro (Brasil), Donald Trump (EUA), Javier Milei (Argentina), Marine Le Pen (França), Matteo Salvini (Itália), Viktor Orbán (Hungria) entre outros.

nossas relações mais próximas: familiares, amigos, colegas de trabalho, vizinhos, de pessoas que nem imaginaríamos.

O discurso de ódio, originário do termo *hate speech*, está vinculado à utilização de palavras que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de raça, cor, gênero, orientação sexual, identidade, etnicidade, nacionalidade, religião, deficiência física ou mental, que tem a capacidade de instigar a violência, o ódio ou discriminação contra tais pessoas (Moura, 2016). Essas manifestações são, na maioria das vezes, direcionadas a determinados grupos, na maioria das vezes as minorias.

Essa dinâmica de radicalidade do antagonismo amigo/inimigo com expressões odiosas de rejeição do “Outro” num contexto de crise e ancorado de vasta emoção coletiva, faz parte de uma lógica de violência. A partir disso,

O que antes era um discurso político extremo, propagado por certos intelectuais, algumas organizações, um partido, se transforma em política de Estado. Essas ideias poderiam ter permanecido como palavras inflamadas, dando origem aqui e ali a atos esporádicos de violência. Mas agora, com esse revezamento do Estado, mudamos de escala. Não há dúvida de que tal evolução, seja seu amadurecimento lento ou rápido, pode induzir mudanças profundas em um país, em suas instituições e em seu cotidiano. Podemos esperar uma verdadeira “remodelação identidade” da sociedade, carregada de violências futuras, em perfeita sintonia com o discurso que lhe deu origem (Sémelin, 2009, p. 63).

Não podemos deixar de pontuar a teoria da “banalidade do mal” apresentada por Hannah Arendt (2011) a partir de sua análise do julgamento de Adolf Eichmann, que nunca se considerou culpado pelos crimes cometidos, sob a justificativa que apenas cumpria ordens, como “pequeno dente da engrenagem” que incapaz de pensar criticamente, agiu como um burocrata zeloso, incapaz de resistir às ordens que recebeu. Com essa análise, Arendt (2011) questiona até que ponto os sistemas totalitários podem transformar pessoas em engrenagens de uma máquina de destruição, sem que estas, em muitos casos, tenham plena consciência das atrocidades que estão ajudando a perpetuar.

A partir disso, podemos compreender esse “outro lado” dessas pessoas, que em momentos de alta tensão social¹⁵, e rotineiramente mobilizadas¹⁶ pelas redes sociais, em especial o Instagram, com métodos de enquadramento visual e verbal informais e humanizados para aproximação do líder com seus seguidores (Redondo, Oliva, 2017) para “encontrar inimigos, não apenas fora de nossas fronteiras, mas também dentro e - quem sabe? - onde vivemos: na nossa cidade ou aldeia, na nossa rua, no nosso edifício” (Sémelin, 2009, p.21). Esse mecanismo retórico de constante construção desses inimigos (partidos de esquerda, professores e universidades, o sistema judiciário, a imprensa, jornalistas, movimentos sociais) intensificam as divisões sociais e instigam expressões de ódio, tornando-se uma ferramenta de manutenção do poder e controle social que contribuíram para a consolidação de uma base de apoio fiel.

Essas indicadas narrativas de ameaça à “ordem” e aos “valores tradicionais” fazem parte da construção identitária do “salvador da pátria”, vítima do sistema, que luta “em prol do que se diz defender –democracia, liberdade, honestidade na esfera pública, lisura do processo eleitoral –e sempre responsabiliza outras pessoas ou instituições para não concretizar essas ações”(Coelho e Souza, 2022, p. 514), que legitima seus discursos de violência contra esses grupos, começando a parecer aceitável perpetuar atitudes discriminatórias e violentas com uma sensação de moralidade ou de “dever patriótico”, sem, necessariamente, refletirem sobre as implicações éticas de suas ações.

Assim, sob alegação de uma suposta “liberdade de expressão” tentam legitimar expressões de ódio contra os direitos humanos, principalmente pelos chamados programas “policialescos” que sempre tiveram audiência nos meios de comunicação por mostrar crimes de forma teatralizada e estereotipado, que,

Ao contrário de uma criação cultural verdadeira, esse gênero se reduz à infundável repetição das mesmas ideias nos mesmos formatos: uma cena trágica ou de violência é apresentada, comenta-se o quanto essa sociedade é perigosa, como esse perigo se deve

¹⁵ G1. **PIB recua 3,6% em 2016, e Brasil tem pior recessão da história.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/pib-brasileiro-recua-36-em-2016-e-tem-pior-recessao-da-historia.ghtml>>. acesso em: 07 nov. 2024.

¹⁶ Com a realização de *lives* semanais via Instagram normalizando formas de violência e fortalecendo a polarização política (Toscano, *et al.* 2024).

a pessoas de má índole, e pede-se por mais policiamento e leis mais fortes (Romão, 2013, p. 199).

Esses programas ganharam destaque a partir dos anos 1980 quando a noção de direitos humanos começa a ser “alargada” no Brasil, ou seja, deixa de se limitar à defesa de intelectuais, presos políticos e artistas perseguidos pela ditadura militar, para abarcar também a proteção de presos comuns e outros grupos marginalizados, denunciando-se os casos de tortura e condições desumanas, emergindo debates sobre a violência estatal e a necessidade de reforma do sistema prisional.

Essa campanha pelos direitos dos presos, articulados principalmente por parte progressista da Igreja Católica em São Paulo e Rio de Janeiro, os centros e comissões de defesa de direitos humanos, os partidos e grupos de esquerda, incluindo o PT não reproduziu os efeitos esperados. Ao contrário da reivindicação de direitos para prisioneiros oriundos das classes médias e altas qualificados pelo adjetivo “político”, a defesa dos prisioneiros “comuns”, das camadas pobres e marginalizadas, produziu efeitos perversos que persiste até os dias atuais (bem explorados pela direita) (Caldeira, 1991).

3.3.1 Direitos Humanos ou “Direito de Bandidos”?

Goffman (1982) compreende que o “estigma” é ligado a alguém que, para nós, “não é completamente humano”, os direitos que se dão ou que defendemos não estão para os “não completamente humanos”, as vidas precarizadas da sociedade, os indesejáveis. Nesse raciocínio, os direitos humanos adquirem o status de quem eles se projetam na defesa da dignidade, assim, como se constituíssem a extensão da rotulação do “bandido”. Ainda, estigma segundo Goffman (1982) nos esclarece que

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser – incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a

identidade social virtual e a identidade social real. (Goffman, 1982, p. 12).

Ao defender a dignidade da pessoa humana, direito inerente a qualquer vivente, os direitos humanos são delineados com a mancha social daquele a quem traz por defesa, obviamente, tal construção social consiste em um projeto de uma minoria que cria lei, códigos morais e regras para o outro.

Na obra “Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo (2006)”, Teresa Caldeira revela como a combinação da reivindicação de direitos mínimos à população carcerária somado aos maiores índices de criminalidade violenta entre as décadas de 1983-1985, foi suficiente para que o discurso contra os direitos humanos ganhasse força nos meios de comunicação, tendo como principais articuladores, representantes policiais, políticos de direita como coronel Erasmo Dias e programas de TV e rádio especializados em notícias policiais.

Nesse período, o Estado de São Paulo era governado por Franco Montoro um dos articuladores do movimento em defesa dos direitos humanos aos prisioneiros comuns, que já nos seus primeiros anos de governo, buscava a humanização dos presídios e a reforma da polícia, era também um dos artífices da campanha das Diretas Já, tornando-se por esse motivo, alvo daqueles que eram contrários aos direitos humanos.

Ao “emprestarem seus prestígios” (religiosos, juristas, políticos, artistas) e reivindicarem pelos prisioneiros que tinham sua cidadania restringida e por isso limitados a reduzidas revolta nos presídios, motim, greve de fome e rebeliões (presentes nos dias atuais), tiveram um desfecho diferente da luta pelos direitos humanos aos prisioneiros políticos.

Nesse caso, o resultado foi que “ao invés de os reivindicantes estenderem seu prestígio aos prisioneiros, acabaram eles mesmos sendo desprestigiados ao terem estendida contra si a valoração negativa dos criminosos” (Caldeira, 1997, p. 17). Isso se deu a partir de uma intensa narrativa midiática que tinham como principais articuladores representantes da polícia, políticos da direita e programas com foco em notícias policiais, apontada como exemplos por Teresa Caldeira (1997, p. 169-170):

A insatisfação da população quanto à polícia, exigindo inclusive uma sua atuação mais "dura", no que possa ser da responsabilidade do governo Montoro, decorre da tão decantada filosofia alardeada [sic] de "direitos humanos" aplicada de modo unilateral mais em proveito de bandidos e marginais. (Artigo do coronel Erasmo Dias, no jornal Folha de S. Paulo, em 11 de setembro de 1983).

Esses vagabundos, eles nos consomem tudo, milhões e milhões por mês, vamos transformar em hospitais, creches, orfanatos, asilos, dar uma condição digna a quem realmente merece ter essa dignidade. Agora, para esse tipo de gente... gente? Tratar como gente, estamos ofendendo o gênero humano! (trecho do programa radiofônico de Afanasio Jazadji, na Rádio Capital, no dia 25 de abril de 1984).

Quantos crimes ocorreram em seu bairro e quantos criminosos foram por eles responsabilizados? Esta resposta você também sabe. Eles, os bandidos, são protegidos pelos tais "direitos humanos", coisa que o governo acha que você, cidadão honesto e trabalhador, não merece (Manifesto à população da Associação dos Delegados de Polícia do Estado de São Paulo, de 4 de outubro de 1985)

A partir da análise desses trechos de grandes aliados do regime militar, Teresa Caldeira observa três tentativas evidentes de transmissão de informação: negar humanidade aos criminosos, equiparar a política de humanização dos presídios à concessão de privilégios a criminosos e a de associar o governo democrático o aumento da criminalidade, qualquer semelhança com os discursos de direita de hoje não é mera semelhança, isso faz parte de um projeto político negacionista de construção de histórias alternativas dos fatos do passado e seus usos no tempo presente com objetivo justificar um “saudosismo” da ditadura, sustentando que esse regime autoritário impunha uma ordem social rígida, controlando o crime de forma mais eficaz do que os governos democráticos subsequentes (Almada, 2021).

Diferente das reivindicações dos movimentos sociais e da população em defesa dos direitos humanos por direitos sociais (saúde, educação, moradia) no caso dos prisioneiros comuns eram apenas direitos civis (e, portanto, individuais- liberdade, igualdade, segurança) que estavam sendo exigidos, buscou-se em primeiro lugar associar direitos individuais a privilégios,

Enquanto a maioria da população considera essenciais os direitos à saúde, à educação, à previdência social etc., tende a ver como

luxo os direitos de expressão, de participação em associações, de liberdade individual. Os direitos civis parecem ser menos conhecidos e valorizados, pelo menos entre as pessoas que entrevistei, podendo ser considerados como secundários e iguais a privilégios (Caldeira, 1991, p. 168).

Com a associação de direitos a privilégios, foi fácil deslegitimar os direitos que estavam sendo reivindicados para os prisioneiros comuns e os seus defensores passaram a ser tratados como "protetores de bandidos". A mídia abusando desses discursos afirmavam que os prisioneiros queriam estar em um hotel cinco estrelas, zombando dos homens honestos que lutavam para sobreviver. Para enfatizar ainda mais as imagens destes, nos discursos contra os direitos humanos, "os suspeitos são sempre criminosos, e os criminosos são sempre assassinos ou estupradores (ambos menos que humanos), destruindo a honra e a propriedade de honestos trabalhadores e homens de bem" (Caldeira, 1991, p. 169).

Esses discursos midiáticos de cobertura sensacionalista contribuem para a percepção de que os direitos humanos estariam "ao lado" dos criminosos, em vez de protegerem os "cidadãos de bem", ampliando a sensação de insegurança, incentivando demandas para soluções punitivas, que vão desde o endurecimento das penas até o incentivo à violência policial,

É por aí que, além de ser contra o que se chama de "bons-tratos" aos criminosos, parcela considerável da população exige a pena de morte, fecha os olhos para os abusos da polícia e o desrespeito aos direitos humanos, apoia a Rota, requer "dureza" contra os bandidos ou a sua eliminação pura e simples, num discurso também altamente difundido (Caldeira, 1991, 172).

Esse discurso sustentado por um tom de ódio e polarização social ressurgiu com força no Brasil durante o governo Bolsonaro. Essa retórica amplificada com o retorno de um inimigo ideológico com raízes na Guerra Fria, o "perigo comunista" criando um sentimento de medo na sociedade, "pânico moral" (Bauman, 2017), visto como uma ameaça à ordem, à segurança e aos valores da família e da pátria, marcando posições em que a luta pelos direitos humanos é interpretada como defesa de bandidos e inimigos ideológicos, "o outro". Embora, seja "a face do outro que exige de nós uma resposta ética, parece então que as normas que determinariam quem é e quem não é humano nos chegam sob uma forma visual.

Essas normas atuam para mostrar um rosto e para apagar esse rosto” (Butler, 2015, p. 114) de maneira a desumanizá-lo para que não seja classificado como humanos, assim, não seja protegido por direitos.

Essas influências ganham forças com o uso das redes sociais como determinantes na concepção de mundo e de si mesmo (Rosa, *et al.*, 2021), através da utilização de algoritmos que priorizam o engajamento emocional e a polarização, frequentemente reforça a construção de inimigos e legitima discursos de ódio, inclusive na destruição do “outro” reverberados nos discursos midiáticos, políticos, ideológicos e em “programas sensacionalistas” (Mattelart, 1981) que incitam a construção do inimigo, por conseguinte, sua deterioração. E, esse outro tem cor, classe social, gênero e orientação sexual divergente dos padrões normativos.

Diante desse quadro, “a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais” (BRASIL, 2018, p.19), promovendo uma compreensão crítica das estruturas de poder e das narrativas midiáticas, capacitando as pessoas a reconhecer e resistir à manipulação ideológica que fomenta a exclusão e a violência.

Contudo, o avanço de uma agenda conservadora que vem provocando reflexos em diversos âmbitos da sociedade, atinge a educação, e se traduz por meio de reformas, em particular o Novo Ensino Médio, que privilegia a Pedagogia das Competências, criando componentes curriculares como Empreendedorismo e Projeto de Vida, reduzindo o espaço das Ciências Humanas e Sociais para atender a agenda neoliberal (Barbosa, Kaplan, Souza, 2024), que reflete uma visão utilitarista da educação ao priorizar habilidades técnicas em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico, ético e social, que são fundamentais para a construção de uma cidadania plena e informada, assunto que trataremos no próximo capítulo.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE CRISE: Mudanças e Continuidades no “Novo Ensino Médio”

Neste capítulo tratamos sobre o embate histórico no ensino médio, alvo de disputas sobre seu sentido e finalidade que se acirraram nos últimos 20 anos e recupera o dualismo histórico entre formação da classe trabalhadora versus formação das elites intelectuais. Embora o discurso sobre a educação voltada para o "novo mercado" possa parecer inovador, ele remonta a discussões do período colonial sobre a função da escola na formação de trabalhadores (Romanelli, 1987), influenciado pelo fenômeno dos jovens “nem nem”, que serviu como justificativa para a implementação de um modelo educacional tecnicista que flexibiliza o currículo e prioriza competências técnicas em detrimento da formação crítica. Essa contra(reforma) abre condições de fragilização e subalternização dos componentes como Sociologia e Filosofia que vem sendo suspensas ou pulverizadas em outros conhecimentos da área, agora denominada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, à serviço dos interesses empresariais-neoliberais que é ocupado e construído historicamente (Simões, 2017).

Ressaltamos ainda, as particularidades do Programa de Escola Cidadã Integral, um novo modelo de escola pública implantado na Paraíba em 2016, como proposta pedagógica voltada para a formação cidadã, que seguindo os documentos oficiais da educação brasileira, articula a noção de cidadania à formação para o trabalho, revelando um alinhamento de tradição liberal no conceito de cidadania (Tonet, 2005; Rodrigues, Chagas e Calabria, 2023).

4.1 O Ensino Médio como alvo de disputas

O ensino médio no Brasil, tem sido um campo de intensas disputas políticas, sociais e econômicas, configurando-se como espaço em que se materializam diferentes projetos impulsionadas pelos campos de interesse das elites políticas que as elaboram, em busca do consenso hegemônico que as direcionam de acordo com a política vigente.

Essas disputas em torno do ensino médio não são recentes. Desde a formação das primeiras instituições educacionais no Brasil, a escola secundária (atualmente ensino médio), tem sido marcada por uma dualidade estrutural que remonta ao período colonial, com a educação jesuíta¹⁷ (Romanelli, 1987).

Inicialmente, Companhia Jesuíta tinha como objetivo, a evangelização dos povos originários visando conseguir mais adeptos ao catolicismo. Contudo, a Coroa Portuguesa visando a expansão colonial, aumentou sua responsabilidade no processo de domesticação por meio da atuação educacional, que passa a combinar catequese e o ensino em suas práticas, ou seja, à aprendizagem de seus trabalhos, de modo a integrá-los como força de trabalho voltados à produção de riquezas (Almeida, 2014).

Nesse período, à medida que a sociedade colonial se estruturava, coube também aos jesuítas a responsabilidade da educação da elite burguesa, que, por seguir a tradição educacional europeia da época, era vista como um meio eficaz de preparar seus filhos e perpetuar sua influência e ascensão social.

Com isso, desenvolveu-se dois tipos de processos educativos: um para os indígenas, a catequese, ligado ao processo de aculturação dos povos originários, praticada nos aldeamentos, e outro para os filhos da incipiente elite, ensinada nos colégios religiosos, visando fornecer subsídios para administrar seus latifúndios e/ou negócios da família, ou continuarem seus estudos na Europa.

Posteriormente, a ação missionária, intenção inicial da Companhia de Jesus no Brasil, foi sendo enfraquecida para atender à educação da elite, e a evangelização dos indígenas foi gradualmente deslocada em termos de prioridade, de modo que a criação de colégios assumiu uma importância maior que a da atividade missionária (Rocha, 2010, p. 35).

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os

¹⁷ Iniciada em 1549 com a Companhia de Jesus, representante da igreja católica, fundada por Inácio de Loyola, em um contexto de reação da igreja católica à Reforma Protestante (Almeida, 2014).

estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (Romanelli, 1987, p. 35).

Dessa forma, os indígenas e a população pobre eram domesticadas pela catequese, não cabendo a eles as letras, pois os jesuítas acreditavam que cada pessoa deveria ser incumbida a um tipo de trabalho, conforme o local socialmente ocupado (Rocha, 2010). Esse processo endossa um modelo de aprendizagem excludente, acentuando uma segregação entre o pensar e fazer, precedido pelo preconceito contra o trabalho manual pelos jesuítas dentro desse contexto repressor, conforme consta do *Ratio*:

Nenhuma das pessoas empregadas em serviços domésticos pela Companhia deverá saber ler e escrever, e elas não deverão ser instruídas nestes assuntos, a não ser com o consentimento do Geral da Ordem, porque para servir a Deus basta a simplicidade e a humildade. (Ponce, 1973, P. 119).

Essa histórica dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante se consolidava na estrutura do ensino e continuou a ganhar forma com a Proclamação da Independência, no ano de 1822, em que o Brasil buscava se afirmar como país independente de Portugal e vivia a transição de uma sociedade agrária para comercial.

Nesse embate entre ensino clássico e ensino científico no ensino secundário, foram criadas, em todas as capitais do país, através do decreto nº 7.566/1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, que recebiam alunos com idade entre 10 e 13 anos e visavam:

habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazel-os adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (BRASIL, 1909).

Essa conotação negativa e discriminatória marcou o histórico da educação voltada para a formação profissional no Brasil, ampliando a lacuna entre o ensino técnico-profissionalizante e o ensino propedêutico. Assim, o currículo nas instituições de formação técnica diferia consideravelmente das escolas frequentadas pela elite, já que o foco era fornecer apenas as habilidades básicas

permitidas para se inserir no mercado de trabalho (Lima; Cavalcante, 2022). Dessa forma,

A história do ensino secundário no Brasil, não muito diferente de nossos vizinhos da América Latina, é marcada pela existência de uma dualidade entre os tipos de formação: a profissionalizante, endereçada aos trabalhadores, e a propedêutica, com vistas ao ensino superior, direcionada para as elites. Esta dualidade se faz presente desde o início da República. À época, a formação profissional era tida como uma maneira eficiente de moralizar os pobres, ensinando-lhes um ofício (Magalhães, 200, p. 56-57).

Essa dicotomia entre uma educação voltada para as elites (formação geral e crítica) e outra para as classes populares (formação técnica mínima e disciplinar), atravessou os séculos e se consolidou nas estruturas do sistema educacional brasileiro, reaparecendo sob novas roupagens em diferentes momentos históricos, conforme demonstrado no Quadro 5:

Quadro 5: Reformas no Ensino Médio

REFORMA / LEGISLAÇÃO	CONTEXTO HISTÓRICO	CARACTERÍSTICAS
Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890/1931)	Era Vargas (Governo Provisório)	Estrutura dual: formação clássica x formação técnica, reforçando o modelo elitista e segregador.
Reforma Capanema (1942)	Estado Novo	Criação dos cursos técnico-industriais; reforça a separação formação geral e formação para o trabalho.
Lei 5.692/1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus)	Regime militar	Impôs o ensino técnico obrigatório e o descaracterizou como etapa de formação geral.
Lei 9.394/1996 (LDB)	Redemocratização (Governo FHC)	Abre caminho para uma maior diversificação de currículos, mas sem romper com a lógica dual entre ensino geral e profissional.
Reforma por MP 746/2016 / Lei 13.415/2017	Governo Temer (pós-impeachment)	Reduz a carga horária das disciplinas obrigatórias; incorpora a BNCC e itinerários técnicos.
Novo Ensino Médio Lei nº 14.945, de 2024)	Governo Lula (manutenção parcial da política)	Aumenta a carga horária das disciplinas obrigatórias; reforça a obrigatoriedade das Ciências Humanas.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

A chamada “Reforma Francisco Campos” formalizou a reforma da educação secundária, aumentando a duração do ensino secundário de cinco para sete anos de duração dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com

um período de cinco anos, conferia formação geral e a segunda fase do ensino secundário, o curso complementar, de dois anos, “obrigatorio para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo intensivo” (BRASIL, 1931).

O curso complementar era obrigatório para ingresso no curso superior, que apresentava um leque de três opções: “Pará os candidatos á matricula no curso juridico”, “Para os candidatos á matricula nos cursos de medicina, pharmacia e odontologia” e “Para os candidatos á matricula nos cursos de engenharia ou architectura (BRASIL, 1931).

Além disso, a reforma estabeleceu a frequência obrigatória dos alunos às aulas, buscando produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (Dallabrida, 2009).

Essa reforma foi rearranjada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) ao estabelecer o ciclo ginasial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos. O caráter enciclopédico dos programas longos e teóricos, direcionava a educação para uma elite, que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de passar cinco anos estudando, por isso ficou considerado como afirmou o historiador francês Lucien Febvre, “o todo poderoso império do meio”, que contribuía, decisivamente, para formar as elites dirigentes que se endereçavam aos cursos superiores (Dallabrida, 2009).

Durante o regime militar, foi intensificada a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, definida pela Lei n. 5.692/71, buscando alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho e ao projeto autoritário de modernização do regime. Essa lei, denominada de Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, por determinação dessa lei,

o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais - então chamados de *profissionalizantes* - destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas (Cunha, 2014, p.2).

Nesse período, a prioridade não era uma educação para formação reflexiva, nem tampouco ao incentivo do pensamento lógico e racional, tanto que a lei 5.692/71, suprimiu as disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo do ensino secundário. O intuito dessa lei era deixar o ensino médio de cunho profissionalizante e com caráter terminal para que os alunos ao concluir essa fase ingressassem no mercado de trabalho com uma profissão reconhecida, carregada pelo slogan “*O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil*”, pelo então embaixador Juracy Magalhães, com intuito de propor um ensino médio aos moldes das escolas de ensino secundário profissionalizantes dos Estados Unidos da América (Gadotti, 2012), tanto que no primeiro artigo da Lei nº 5.692/71 dispõe que:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971)

Nessa perspectiva, essa formação necessária ao desenvolvimento da qualificação para o trabalho ao tornar a profissionalização compulsória, evidencia que essa proposta de ensino preparava o aluno predominantemente para o trabalho manual, pois o objetivo era formar técnicos para ingresso no mercado de trabalho, acreditando que o sujeito conseguindo uma profissão ao concluir o ensino médio, não sentiria estímulo para ingressar no ensino superior (Carlos, Cavalcante e Medeiros, 2018), “enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos [...] visando o atendimento às elites” (Moura, 2007, p. 12).

Com as primeiras eleições diretas para Presidente da República, em 1989, Fernando Collor de Mello aderindo ao liberalismo de terceira via, adaptava o ensino médio como modalidade marcada pela adesão às perspectivas produzidas pelos assessores do Banco Mundial, em função dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970. A ênfase conferida à educação veio acompanhada do apelo à empregabilidade, que foram incluídas nas reformas propostas pelo governo, em que,

A condução de tais reformas era justificada pela necessária modernização do país, que carecia de força de trabalho mais bem

qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – agora mais flexível e adaptável – foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências, bem como pela instituição de um mecanismo de financiamento do ensino fundamental, como o já citado FUNDEF (Oliveira, 2009).

A homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, vista como mais uma lei autoritariamente do Executivo (Brzezinski, 2010) e a aprovação das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) trouxe avanços no sentido de garantir maior autonomia pedagógica às instituições e reconhecer a diversidade do sistema educacional, reconfigurando o ensino médio em formação geral e formação técnica/profissionalizante opcional. Marcado pela ordem mundializada de modelo neoliberal,

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (Brzezinski, 2010, p. 190).

Assim, a promulgação da LDB de 1996, foi marcada por uma disputa histórica entre diferentes projetos de educação para o Brasil, de um lado forças sociais progressistas, influenciados principalmente por Paulo Freire e Dermeval Saviani, defensores de uma educação pública, universal, gratuita, laica, democrática e de qualidade, e de outro, as forças liberais-conservadoras propondo um projeto educacional neoliberal, inspirada na lógica de mercado e nas parcerias público-privadas para atender às demandas da sociabilidade capitalista.

Essa disputa restou disposta na LDB com avanços e recuos para a educação pública, podemos destacar como avanços, a concepção ampla de educação básica, constituída desde a educação infantil até o ensino médio; a composição do CNE com a participação de representação da sociedade e a proposição de mecanismos que assegurem a gestão democrática das instituições de ensino.

Em relação aos fins da educação, ocorreram retrocessos na supressão da ideia de uma educação voltada para uma formação crítico-emancipatória e instrumento para a redução das desigualdades sociais e ao reafirmar em suas diretrizes básicas, o princípio liberal favorável à privatização da educação, em especial no seu artigo 77 que admite, em caráter excepcional, o repasse de verbas públicas a instituições privadas de ensino, desde que sejam comunitárias, confessionais ou filantrópicas, evidenciando a opção política de favorecer a manutenção de uma lógica neoliberal de gestão pública, que trata a educação como serviço delegável e não como direito inalienável (Bollmann, Aguiar, 2016).

4.1.1 A (contra)reforma do Ensino Médio

Com a consolidação do Golpe de 2016, em 22 dias da sua posse definitiva o Governo Temer encaminha para o Congresso Nacional a Medida Provisória¹⁸ 746/16, que propõe uma reforma educacional de fomento à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), a MP 746/16 tornou-se o Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016 e com algumas alterações, se tornou a Lei 13.415/2017.

A reforma é fortemente influenciada por recomendações do Banco Mundial, que divulgou em novembro de 2017 um relatório intitulado: *“Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”*, que orientou reformas que priorizavam a racionalização dos gastos com educação, informando que “é possível economizar quase 1% do PIB por meio da melhoria da eficiência nos ensinos fundamental e médio, sem comprometer o nível atual dos serviços prestados” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 136), entre as opções de reforma para melhoria da eficiência nos ensinos fundamental e médio constam:

Permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem (...) limitar a contratação de novos professores concursados (...) A

¹⁸ A Medida Provisória é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência para o país, produzindo efeito imediato, ou seja, já vale ao mesmo tempo em que tramita no Congresso, mas depende de aprovação da Câmara e do Senado para que seja transformada definitivamente em lei (Câmara dos Deputados, *online*).

contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação. As escolas *charter*¹⁹ provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 136- 137).

O relatório orientou a formação por competências e o fortalecimento de parcerias com o setor privado como forma de aumentar a eficiência e reduzir o custo fiscal, defendendo por exemplo, que as universidades privadas brasileiras tendem a ser mais custo eficientes do que as públicas, “o que justificaria deixar que os estudantes paguem pela própria educação” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 136). Assim, a lógica da reforma prioriza competências individuais e empregabilidade, deslocando o foco da educação como direito social para uma perspectiva de formação funcional ao mercado.

Essas propostas permitem e incentivam a inserção de atores e estratégias empresariais como mecanismos para a privatização e a mercantilização da educação pública. É nessa lógica que a Reforma do Ensino Médio se insere, ao transformar a escola em um espaço de preparação técnica e utilitarista, esvaziando sua função crítica e emancipatória,

Tanto que o processo de aprovação da Reforma, adotou a Medida Provisória como instrumento de implementação, revelando o caráter unilateral e autoritário da política educacional conduzida pelo governo federal naquele contexto, sem debate público, imposta “de cima para baixo”, em consonância com o modelo de governança neoliberal que privilegia os interesses dos credores internacionais e dos grupos empresariais em detrimento da soberania popular.

A tramitação acelerada e a ausência de escuta de professores, estudantes, pesquisadores e gestores educacionais evidenciam que a medida atendeu a interesses específicos, notadamente de grupos empresariais ligados ao setor educacional e de organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujas

¹⁹ Escola *Charter* é um modelo escolar de financiamento público, mas administrado de forma privada, implementado pelo Chile a partir de 1973, como parte de reformas neoliberais desencadeadas por orientandos de Milton Friedman no governo Pinochet e ganharam fama com a sua promoção nos EUA como proposta para revitalizar o ciclo econômico no fim do século XX (Scherer, 2023).

recomendações para o Brasil indicavam a flexibilização curricular, a valorização do ensino técnico e a formação por competências, desconsiderando as vozes e experiências de quem vivencia cotidianamente os desafios da educação básica (Freitas, 2018).

Nessa perspectiva, essa (contra) reforma²⁰ deve ser compreendida com base no contexto político e econômico global em que foi gestada, refletindo a influência de instituições financeiras internacionais na formulação das diretrizes educacionais do país, especialmente na área social, a partir de uma lógica que subordina a educação às demandas do mercado que refletem a hegemonia do pensamento neoliberal no Brasil.

Essas medidas avançam no congresso paralelamente a pautas moralistas e distrativas, que funcionavam como cortina de fumaça, como “kit gay” e o movimento “Escola sem Partido”, amplamente explorados por setores conservadores como forma de desviar o debate público sobre os reais interesses que motivaram a reforma do ensino médio.

Observamos que essas mudanças não foram criadas exclusivamente pelo governo Temer, trata-se de uma discussão já iniciada no congresso por meio da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que no requerimento da criação da comissão, alega que “o ensino médio não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do País” (Brasil, 2013, p. 1), que deu origem ao PL nº 6.840/2013, que propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, com ênfases de escolha dos estudantes.

A reforma ganha força influenciada pelo fenômeno dos jovens “nem nem”, com “tradução livre do termo *ni ni*, “*ni estudian ni trabajan*”, usado inicialmente em espanhol, que ao longo dos anos se mantém em um patamar expressivo no Brasil”

²⁰ O Termo “contrarreforma” é utilizado por entender que representou um retrocesso na reconfiguração das políticas públicas existentes no que concerne à oferta de um currículo para a formação da classe trabalhadora, ao oferecer uma educação aligeirada e precarizada, impedindo que se vá além do considerado “essencial” para a manutenção da lógica capitalista (Behring e Boschetti, 2011 *apud* Lima e Cavalcante, 2022).

(Trindade, 2016, p.11), a partir de pesquisas que revelavam um número significativo de jovens estava fora do sistema educacional e do mercado de trabalho²¹, servindo como justificativa para a implementação de um modelo educacional tecnicista. Apesar do tão usado termo europeu para retratar a realidade dos jovens brasileiros pela mídia,

Os ‘nem nem’ daqui não são um problema geracional, mas uma questão social que aparece insistentemente nos Censos Demográficos. São um retrato da desigualdade que se arrasta por décadas e se concentra entre os mais pobres, em especial nas mulheres com menos anos de estudo. Representam, pois, um grupo da sociedade que vive à margem dos direitos sociais mais básicos, como o acesso a uma educação capaz de garantir uma igualdade de oportunidade a todos (Trindade, 2016, p. 141).

Dessa forma, é utilizado o termo “nem nem” para justificar essas reformas educacionais ignora que boa parte desses jovens está imersa em contextos de vulnerabilidade estrutural que condicionam esse afastamento, visto que na mesma pesquisa restou demonstrado que enquanto a taxa de escolarização recuou entre as mulheres (de 34,1% para 32,6%) e pessoas de cor preta ou parda (de 29,4 para 28,4%), entre as pessoas brancas a taxa de escolarização foi 32,9%, alcançando a meta do Plano Nacional de Educação - PNE (33,0% até 2024) (IBGE, 2017).

Esses dados são constatados na pesquisa de campo realizada por Fabiana Trindade (2016), baseada nos relatos de 12 jovens de áreas precárias do Estado do Rio de Janeiro, evidenciando que há uma questão fortemente ligada a gênero, já que as mulheres são a maior parte desse contingente, há também aqueles que, pela situação de vulnerabilidade, cederam ao mundo do crime, situação que pode acometer jovens de qualquer classe social, mas que se tornam armadilhas mais perversas para o jovem pobre por ter menos orientação familiar, ou “menos a perder”.

Assim, o uso do termo no discurso político e midiático “nem nem”, é utilizado para mascarar a complexidade da trajetória das juventudes, reforçando uma lógica

²¹ Nas pesquisas realizadas pelo IBGE, foi demonstrado que em 2016, o percentual dos jovens de 15 a 29 anos que não estudavam nem trabalhavam era de 21,8% (10,5 milhões), em 2017, esse percentual aumenta para 23,0% (11,2 milhões) de jovens que não estavam ocupadas nem estudando ou se qualificando (IBGE, 2017).

meritocrática, que individualiza a responsabilidade pela permanência escolar ou pela exclusão do mercado de trabalho, ignorando os determinantes sociais, econômicos, territoriais e raciais que limitam o acesso e a permanência na escola e no emprego.

Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre o lugar das disciplinas de Filosofia e Sociologia, historicamente atacadas ou marginalizadas, como um caminho efetivo para a promoção de uma formação cidadã, ética e política dos estudantes, oferecendo instrumentos para a leitura crítica do mundo e para a construção de um projeto coletivo de sociedade.

4.2 O lugar das disciplinas de Sociologia e Filosofia na Formação Cidadã

Em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar à escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho” (Lima; Cavalcante, 2022), associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional, “se identifica a retomada de velhos e empoeirados discursos” (Silva, 2018, p. 5).

Esse discurso, agora revigorado, propõe mudanças no texto da LDB e abre as condições de fragilização e subalternização do lugar das Ciências humanas nos currículos escolares do ensino médio, “com destaque às ameaças já declaradas para a total supressão dos componentes de Sociologia e Filosofia ou de hibridização/ pulverização de seus conhecimentos em outros da área, agora denominada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (Simões, 2017, p. 53-54) à serviço dos interesses empresariais-neoliberais que é ocupado e construído historicamente. Percebemos então que:

As disciplinas de filosofia e a sociologia vem sendo penalizadas, a exemplo da Lei nº 4.024/61 que reduziu a oferta da disciplina de filosofia e sociologia, da Lei nº 5.692/71 que determina a exclusão das disciplinas, da Lei 7.044/82 que retorna as disciplinas, porém de forma controlada e limitada (Silva, 2024). Em seguida, para a elaboração da Lei 9.394/96, promulgada em um período democrático, após amplo debate com os setores sociais.:

Adotou-se a proposta do senador Darcy Ribeiro, feita no gabinete do MEC, sob a influência do Banco Mundial e de organismos internacionais, atrelando os projetos do planejamento político-estratégico do MEC para 1995-1998 às diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais (Lima, Cavalcante, 2022, p. 14).

Portanto, a LDB de 1996 adota uma concepção neoliberal, sendo promulgada em sintonia com as mudanças político-econômicas em curso e “caracteriza-se pela chamada ‘flexibilização’ e pela ‘descentralização’ das responsabilidades de sustentação do sistema educacional.” (Cavalcante, 2007, p. 27). Desde sua promulgação, a LDB/1996 vem sofrendo diversas alterações para implantação de reformas pontuais, por meio de decretos, leis, portarias, pareceres entre outros.

Mesmo após a redemocratização, o ensino de filosofia e sociologia foi incluído na LDB somente pela Lei nº 11.684, de 2008 que alterou os artigos 36 e 92 da LDB, tornando obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Antes da Lei nº 11.684, de 2008, a LDB de 1996 não tornava explícita a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio, deixando a flexibilidade para os sistemas de ensino e escolas na composição curricular, o que, na prática, resultava na ausência dessas disciplinas. Com essa modificação a LDB acrescentou:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
 § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
 (...)

 III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Redação dada pela Lei nº 11.684, de 2008- Revogado) (BRASIL, 1996)

Essa mudança foi fruto de mobilização de educadores, intelectuais e movimentos sociais, que defenderam o papel dessas disciplinas na formação crítica dos estudantes, que motivou o Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), tornando obrigatório a inclusão de filosofia e sociologia no ensino médio.

Enquanto a inclusão obrigatória em 2008 representava um avanço democrático, a reforma de 2017 apontou para uma visão mais instrumental da educação, priorizando competências técnicas em detrimento da formação crítica. Com a Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que alterou a estrutura curricular dessa etapa de ensino ressurgem novas interpretações, substituindo-as por “IV - ciências humanas e sociais aplicadas;(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)” (BRASIL, 199), no sentido de flexibilizar sua oferta, retirando a obrigatoriedade explícitas do ensino da filosofia e sociologia

Com a Lei 13.415/2017, a nova redação da LDB de 1996, divide o currículo em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), determinando que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e por itinerários formativos.

No documento da BNCC do ensino médio propõe um conjunto de competências para cada disciplina, que é definida como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Essa tendência se traduz no caso brasileiro, na substituição de disciplinas humanísticas por percursos formativos voltados à produtividade e no estímulo ao “protagonismo juvenil”, conceito que, embora aparente valorização do estudante, camufla a responsabilização individual pelas falhas do sistema, que evidencia:

O esvaziamento da formação de base que substitui conhecimentos humanísticos e científicos por disciplinas como “Brigadeiro Gourmet”, “Como se tornar milionário”, “O que rola por aí?” (Cássio, 2023).

Observei a partir das redes sociais da escola que realizei a pesquisa, eletivas denominadas “show do empreendedorismo” com oficinas de estética (design de sobrancelha), de música (violão) e de artesanato (crochê). Essas práticas refletem uma orientação educacional alinhada à lógica da empregabilidade precária e do empreendedorismo individual, reduzindo o papel da escola à função de preparar

sujeitos para o auto empreendimento, que naturaliza a precariedade, especialmente para estudantes das classes populares.

Tal fato evidencia a escola como uma estrutura estruturante da conservação social, legitimadora das desigualdades sociais que molda e perpetua as estruturas sociais, reforçando desigualdades e hierarquia, servindo como instrumento de dominação à classe dominada. Dessa forma, conforme Bourdieu (2004, p. 11):

Os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a 'domesticação dos dominados.

Assim, a escola aparece como um espaço de conservação, que molda os indivíduos para ocuparem os lugares que o sistema social já lhes reserva e perpetua as estruturas existentes, reafirmando o status quo sob o véu da meritocracia, transformando em mérito escolar o que é, na verdade, uma vantagem de origem social.

Dessa forma, em resposta às intensas críticas de educadores, estudantes e movimentos sociais, sobre os efeitos da flexibilização curricular promovida pela reforma do ensino médio, o novo governo realizou uma consulta pública sobre o “Novo Ensino Médio” com objetivo de conciliação com as forças conservadoras, optando por “reformular a reforma”, mas não revogá-la (Ramos, 2024).

Nesse sentido é promulgada a lei nº 14.945, de 3 de abril de 2024, aumentando a carga horária das disciplinas obrigatórias de 1800 para 2400 horas (art. 24, I) e dos itinerários para 600 horas, além de reforçar a obrigatoriedade de componentes curriculares como Literatura, Educação Física, Filosofia, Sociologia e Artes (art. 35- D), resgatando a função da escola como espaço de formação crítica, integral e cidadã.

A presença dessas disciplinas no currículo do ensino médio é essencial para garantir uma formação atuante na construção de sujeitos críticos, éticos e conscientes de seu papel social, que a capacidade de problematizar a realidade e resistir à naturalização das injustiças sociais e as estruturas que moldam a vida em sociedade.

4.3 O programa de Escola Cidadã Integral na Paraíba

As primeiras Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), foram implantadas no Estado da Paraíba a partir de 2016, conforme o Decreto nº 36.408/2015 (PARAÍBA, 2015), alinhadas à Meta 6 do Plano Nacional de Educação, que visa oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

Essas escolas proporcionam uma jornada escolar estendida, com um currículo que inclui as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), componentes integradores como "Projeto de Vida", "Estudo Orientado" e "Vivências em Protagonismo Juvenil", além de disciplinas eletivas escolhidas pelos estudantes conforme seus interesses e aptidões, tendo como objetivos:

I - Formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes; II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil; III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes; IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional (PARAÍBA, 2015).

O termo “Cidadãs” além de compor o nome das escolas, está presente nos objetivos desse modelo de escola, o que denota a relevância da cidadania na organização do trabalho pedagógico das instituições educativas “tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais e econômicos dirigidos ao pleno exercício da cidadania” (PARAÍBA, 2015, p. 1).

A proposição de uma escola cidadã no Brasil não é recente, nem nasce na Paraíba. A gênese desse projeto de educação para a cidadania, isto é, de uma escola que forme sujeitos capazes de transformar o mundo em que vivem, é construída a partir da prática e da teoria de dois grandes educadores-ativistas de continentes diferentes no século XX: Myles Horton e Paulo Freire (Gadotti, 2006).

O educador Myles Horton (1905–1990), foi fundador da *Highlander Folk School* em 1932, no Tennessee (EUA), uma escola voltada para a formação de lideranças populares, que alfabetizou mais de 100.000 afro-americanos para

acessar o sistema eleitoral estadunidense, essencial para o crescimento do movimento pelos direitos civis nos EUA na década de 1960.

O educador Paulo Freire (1921–1997), desenvolveu no Brasil uma pedagogia com forte afinidade às ideias de Horton, defendendo que a educação deve conscientizar os oprimidos a entender sua realidade e transformá-la, propondo um método baseado no diálogo e uma escola como espaço de construção coletiva de saberes, pautado no respeito ao saber do povo e no compromisso com a transformação social.

Nesse sentido, Gadotti (2006) sistematiza essas influências no desenvolvimento de projetos de escola “para e pela cidadania”, mostrando que a Escola Cidadã deve ser: popular, democrática, emancipadora, dialógica e crítica. A escola cidadã, portanto, deve ser uma mudança de sentido da escola, de uma estrutura-estruturante que alicerça as regras estruturais de poder na sociedade (Bourdieu, Passeron, 1996), para um espaço de produção de cidadania e emancipação.

Os princípios associados ao exercício da cidadania estão presentes nos principais documentos como um princípio transversal que orientam todo o projeto educativo, especialmente a partir da redemocratização do país com “Constituição Cidadã” de 1988, conforme o Quadro 6:

Quadro 6: Cidadania nos documentos que orientam a Educação no Brasil

Documento/ Legislação Educacional	Ano	Como aborda a cidadania
Constituição Federal	1988	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996	Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para

		<p>o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.</p> <p>Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:</p> <p>(...)</p> <p>II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (grifo nosso);</p> <p>Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos</p> <p>(...)</p> <p>§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024) (grifo nosso).</p>
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio	2013	<p>Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:</p> <p>(...)</p> <p>V – comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos Direitos humanos, da cidadania, da responsabilidade socioambiental e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade.</p>
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ensino Médio	2018	<p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO:</p> <p>(...)</p> <p>6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (grifo nosso);</p>
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014–2024	<p>Art. 2º São diretrizes do PNE:</p> <p>(...)</p> <p>III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;</p> <p>(...)</p> <p>V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade (grifo nosso).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Percebemos no Quadro 6, que a os documentos oficiais da educação brasileira frequentemente articulam a noção de cidadania à formação para o trabalho, com uma perspectiva liberal e funcionalista de educação. Desde a

promulgação da Constituição Federal de 1988, a cidadania é apontada como uma das finalidades da educação, juntamente com a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). Essa fórmula é repetida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo Ivo Tonet (2005), essa forma de compreender a cidadania está ancorada na tradição liberal, uma das três grandes tradições sobre cidadania que ele identifica (as outras são a tradição democrática de esquerda e a tradição marxiana). Na tradição liberal, a cidadania é entendida como o conjunto de direitos civis e políticos que garantem a participação formal dos indivíduos na vida pública, sem, contudo, questionar as desigualdades estruturais que limitam essa participação. Nessa visão, o cidadão é, acima de tudo, um sujeito autônomo e responsável individualmente por sua trajetória e por sua integração ao sistema social.

Nessa perspectiva, Rodrigues, Chagas e Calabria (2023) realizaram um estudo sobre os documentos orientadores do modelo de Escola Cidadã Integral do Estado da Paraíba, demonstrando que apesar do discurso centrado na formação cidadã e no protagonismo juvenil, há uma ênfase constante na formação para o trabalho, no empreendedorismo e no desenvolvimento de projetos de vida individuais. Tais enfoques revelaram um alinhamento de tradição liberal no conceito de cidadania, evidenciando que:

Apesar da relevância do termo “cidadania”, presente no nome do modelo, ele parece acessório, pois, mesmo presente em alguns dos volumes dos cadernos de formação do ICE, não assume papel central na organização do trabalho pedagógico proposto pelo modelo. Ainda sobre o nome escolhido para designar o modelo paraibano, compreendemos que ele não se relaciona com a proposta original trabalhada por Gadotti (2006) com base nos princípios freireanos (Rodrigues, Chagas e Calabria, 2023, p. 16).

Esse alinhamento enfatiza a responsabilidade individual e a adaptação às normas sociais existentes, sem questionar as estruturas que perpetuam desigualdades, sem apresentar como essa cidadania pode ser vivenciada dentro das escolas,

formando cidadãos acríticos que se amontoam nos postos de trabalhos e não são capazes de questionar suas realidades muitas vezes exploratórias de suas mãos de obra, por conseguinte não se tornando agentes capazes de mudança social (Martins, 2024, p. 8).

Em campo, indaguei os estudantes da seguinte maneira: “*para você o que é cidadania?*”, as narrativas dos participantes fizeram surgir a ideiação de cidadania como direitos, mas também, como deveres, conforme afirmado por Tarcísio que “*cidadania é tudo aquilo que o cidadão deve exercer na sociedade, assim, ele tem os direitos, mas ele também tem os deveres de se cumprir*”.

Nesse momento, Iza faz questão de dar continuidade às observações do colega sobre cidadania, compreendendo da seguinte maneira: “*cidadania é basicamente o direito do cidadão, é uma pessoa que cumpre os seus deveres como cidadão, (...) você vir para a escola, você votar, você estudar e fazer uma pesquisa como essa, você já está cumprindo seus deveres, cumprindo as leis, você é um cidadão corretamente*. Nesse raciocínio, mais uma vez, imbrica cidadania aos aspectos dos deveres. Sobre escola e cidadania, Moacir Gadotti aponta que:

A educação para e pela cidadania, como movimento da própria sociedade, é mais amplo do que o ensino e a própria escola. [...] Se buscarmos nas práticas da educação de hoje no Brasil por uma alternativa para a construção de uma sociedade sustentável, certamente aparecerá em primeiro plano a Escola Cidadã (2010, p. 70-71).

Na visão de Ludmila, “*cidadania tem muito a ver com a fraternidade e solidariedade*”, aponta ainda que “*cidadania não é pensar só em você na hora de cumprir os seus direitos, mas também é pensar em seus deveres*”. Com isso, observo que as colocações dos estudantes sobre cidadania se realizam na relação equilibrada entre direitos e deveres. Isso significa que não há cidadania plena se o cidadão apenas reivindica direitos, sem considerar seu papel na construção do bem comum.

A concepção de cidadania como um exercício contínuo de direitos e deveres é desenvolvida por Dalmo Dallari (1998), que apresenta a cidadania como um processo histórico, político e social de conquista e exercício da dignidade humana. Assim, ser cidadão não é apenas possuir direitos formalmente garantidos por lei, a cidadania é um exercício contínuo de direitos e deveres, como um processo

dinâmico e contínuo que envolve tanto o usufruto dos direitos civis, políticos e sociais, quanto o cumprimento consciente de deveres coletivos e a participação nos rumos da sociedade, “a cidadania não é um estado, mas uma prática. Para que ela exista de fato, é preciso que os direitos sejam exercidos e os deveres, cumpridos com responsabilidade social” (Dallari, 1998, p. 14).

Durante a entrevista, indaguei Thiaguinho sobre o que ele entendia por cidadania, o estudante não indicou sequer um posicionamento, ao afirmar “*cidadania, não sei explicar não*”. Nesse sentido, o modelo de escola que se reivindica como cidadã deve ser um espaço de formação crítica, democrática e participativa, desenvolvendo um papel central na formação da cidadania, em que os sujeitos se tornam conscientes de seus direitos e deveres.

Conforme pontua a estudante Marisa Monte, “*cidadania é quando a gente toma responsabilidade sobre decisões, públicas, políticas e democráticas, porque aí a gente não foge essa responsabilidade e sim, participa na intenção de achar o resultado que for melhor para sociedade*”. Nessa direção, embora as fissuras na escola ou em todas as instituições (como desigualdades estruturais, autoritarismos velados e exclusões históricas), a democracia e cidadania deve resistir e ser vivida e construída cotidianamente, por meio do direito à voz, à escuta, à decisão e à ação.

A percepção de Marisa Monte aponta para a ideia de que a democracia não se sustenta sem a participação cidadã, não apenas formal, mas praticada de forma consciente e coletiva na vida pública.

Sobre isso, Benevides (1991) apresenta uma concepção de cidadania ativa, que “se contrapõe à passiva, aquela que está relacionada apenas com a obediência à lei e aos deveres de cidadão” (Benevides, 2022, *online*), para a autora, o cidadão é portador de direitos e deveres, criador de novos direitos e, principalmente, participante da vida pública, através de mecanismos de participação direta sobre questões que permeiam nosso cotidiano. Assim, não há como falar em direitos humanos, democracia e cidadania,

Se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca. É nesse sentido que o programa aqui defendido serve, também, para questionar e enfrentar as contradições e os conflitos no cotidiano das nossas escolas (Benevides, 2003, p. 8).

Partindo desse pressuposto, durante o grupo focal, indago os estudantes sobre “O que vocês entendem sobre democracia?” e “Quais iniciativas ou práticas na sua escola que tem relação com a democracia?” Na opinião de Marisa Monte:

A escola é bem democrática, sim, todo mundo tem o direito de expor sua opinião e ficar à vontade (...) A gente tem um momento de orçamento democrático, a gente tem um momento em que se decide as merendas, a gente tem um momento em que se escolhe as eletivas, e o momento de escolher um professor para a disciplina de pós-médio.

A jovem estudante ainda acresce de suas informações que há um momento de orçamento democrático na escola, e faz questão de pontuar que “a coordenadora administrativo-financeira mostra quanto que a gente tem disponível e em que a gente vai investir, o que pode melhorar na escola”.

Sobre essa questão, Thiaguinho expressa que “os alunos apenas participam das decisões da escola na eleição de líder de sala e no orçamento democrático que é feita uma vez no ano”. No entanto, observa que a escolha do trio gestor deveria ser feita de maneira mais democrática, ao afirmar: “Só acho que acho que podia ser mais democrático como por exemplo na escolha do trio gestor (Coordenador Pedagógico, Coordenador administrativo-financeiro, e Diretor)”.

Nesse momento, Marisa Monte complementa a afirmação do colega e diz: “Eu acho que sim, devia ter votação sobre isso (escolha do trio gestor) porque a gente não tem esse poder né de escolher, a gente aceita o que tem”. A prática de votação para a escolha do trio gestor escolar defendida por Thiaguinho e Marisa Monte, representa um instrumento essencial de democratização da escola pública e de fortalecimento da cidadania no espaço educativo. Essa prática está alinhada à ideia de cidadania ativa (Benevides, 1991), que compreende a democracia como uma vivência cotidiana, participativa e coletiva, não apenas um evento episódico.

O Projeto de Lei 139/23, em tramitação na Câmara dos Deputados, estabelece regras gerais para a escolha de gestores de escolas da rede pública de ensino, de acordo com o PL (Projeto de Lei), os cargos de gestor só poderão ser ocupados por professores ou trabalhadores que estejam lotados e atuem na escola por, pelo menos, dois anos, e o processo de escolha, deverá contar com a participação da comunidade escolar (Agência Câmara de Notícias, 2023).

Nesse sentido, Candau (2000) reforça que a escola precisa ser um espaço onde se vive a democracia, com práticas de escuta, diálogo e participação. O desenvolvimento da cidadania se dá no cotidiano escolar, por meio da convivência com as diferenças, do respeito aos direitos humanos e da participação nas decisões escolares.

Na Paraíba, de acordo com a Lei nº 13.010/ 2023, o procedimento de escolha e indicação para o cargo em comissão de Diretor Escolar é dividida em duas fases: a fase Técnica, mediante critérios técnicos de mérito e desempenho e a fase Democrática, mediante a realização de avaliação do Plano de Gestão apresentado pelo candidato a Diretor, por Comissão Avaliadora da Secretaria de Estado da Educação (SEE), das Gerências Regionais de Educação (GRE) e membros da Comunidade Escolar, que poderão compor o quadro de gestão durante um período de 4 (quatro) anos, permitida a recondução, “podendo o Governador do Estado exonerar os seus ocupantes, sempre que entender conveniente e oportuno para a Administração Pública Estadual” (PARAÍBA, 2023).

Conforme as falas dos estudantes, a participação na eleição do trio gestor é uma forma concreta de vivenciar o que significa a participação democrática. É a oportunidade de compreender como funcionam as estruturas de poder, quais são as responsabilidades da gestão escolar, e como suas vozes podem (e devem) influenciar os rumos da escola.

Dessa maneira, garantir o direito de participação nas decisões escolares, comunitárias e institucionais é não só um dever democrático, mas uma estratégia pedagógica e política para formar cidadãos autônomos, solidários e transformadores, a ser incorporadas principalmente nas instituições que se intitulam cidadã.

Nesse sentido, a educação precisa ir além da transmissão de conteúdos e da preparação para o mercado de trabalho, deve ser um espaço de formação de sujeitos conscientes, solidários e politicamente engajados, capazes de atuar na transformação da sociedade. A escola democrática, nessa perspectiva, é aquela que promove o diálogo, valoriza a diversidade, incentiva a participação e respeita a pluralidade de ideias.

Por fim, os direitos humanos possuem uma relevância para efetivação da cidadania plena. Assim, faz-se importante que as escolas trabalhem a educação para participação e para a cidadania a fim de que promova junto com os atores sociais da escola uma consciência crítica a partir da experiência do vivido, nas práticas vivenciadas cotidianamente.

Nessa direção, busquemos no chão da escola, de baixo para cima, as experiências e saberes dos alunos da escola e dos saberes dos demais educadores, pois são importantes para pensarmos educação em e para direitos humanos, produtora de cidadania de uma forma não mutilada, em uma caminhada em torno de uma efetiva democracia e cidadania porque “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Paulo Freire, 2017, p. 29).

5 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE DIREITOS HUMANOS

“Eu iria compreender os alunos também, tem essa questão que muitas pessoas que ficam escutando os adultos e não escutam tanto os adolescentes, então se você está lidando com a adolescente, você tem que procurar entender e conversar com eles, ter um diálogo com eles” (Iza, 2024)

A escola é um “lugar social” que consiste naquilo “que permite e o que proíbe essa ou aquela espécie de discurso” (Ricouer, 2007, p. 158). Neste capítulo, busco a compreensão social propiciada pelos discursos dos sujeitos de pesquisa. A importância de um estudo a partir de um contato direto em uma análise microsocial, de baixo para cima, que, para além das regras macrosociais sobre direitos humanos levantadas como dados, extraem-se as especificidades do campo, sem generalizações e abstrações sobre a temática pesquisada.

Neste capítulo discorro a respeito dos conteúdos obtidos em campo, momento que emerge as percepções dos estudantes de ensino médio da escola referida na pesquisa, em relação aos Direitos Humanos. Para fins de compreensão do fenômeno social, a partir da ótica desses alunos, resolvi criar quadros de codificação com as categorias de análise e os temas gerados a partir da ideia central das falas dos estudantes, seguido dos exemplos de discurso, transformando os dados em informações estruturadas para uma melhor visualização da pesquisa.

Objetivando condensar os dados de campo, relacionei as temáticas encontradas nas falas dos participantes com os teóricos que permearam a construção dessa pesquisa, demonstrando como as percepções mesmo que cotidiana e intuitiva dos direitos humanos, dialogam com discussões acadêmicas de teóricos como Paulo Freire (1987, 2000, 2004, 2005, 2011), Boaventura Santos (1995, 2014) Norberto Bobbio (2004), Maria Victoria Benevides (1991, 1998, 2001), e Nazaré Zenaide (2007, 2014, 2019).

Essa base teórica contribuiu para contextualizar as falas dos estudantes, inserindo-as em um panorama mais amplo e reafirmando a relevância da defesa e da efetivação dos direitos em sociedades democráticas

Assim, a compreensão dos Direitos Humanos se deu nas falas a partir das entrevistas semiestruturada e do grupo focal, nessa interpelação direta: O que você compreende por direitos humanos? Tal indagação objetiva sob a lente dos sujeitos de pesquisa a percepção do fenômeno social em torno desses direitos, pois eles têm à flor da pele as experiências do vivido. Aqui, não parto de teorias do que são direitos humanos, pois, nesse espaço, construído de baixo para cima, na empiria; são eles, os sujeitos de pesquisa que anunciam tais direitos.

Nessa proposição metodológica, rompo em parte com o modo cartesiano de pesquisa mesmo que por um instante, para expressar o entusiasmo e a satisfação de realizar essa pesquisa e constatar que os estudantes mesmo que de forma intuitiva, demonstraram uma compreensão dos direitos humanos que se distancia das narrativas simplistas e distorcidas propagadas por setores extremistas.

5.1 Categorização dos Direitos Humanos sob uma perspectiva Histórico-Social-Ideológica

As percepções delineadas nesse trabalho nascem de uma categoria predefinida no roteiro do grupo focal e da entrevista semiestruturada, ao indagar: “O que você (s) entende (m) por direitos humanos?”. Nessa direção, as respostas foram estruturadas no Quadro 7, que revelaram como esses jovens entendem e se posicionam diante dos direitos humanos enraizado em sua experiência vivida, sob o lastro de um ser no mundo, no corpo que sente, age, sofre e interage com o mundo Merleau-Ponty (1945 [1994]).

Neste capítulo, com base nos discursos dos estudantes, identificamos as seguintes temáticas: *Liberdade e igualdade*, *Direitos sociais* e *Direitos e deveres do cidadão*, conforme demonstrado no Quadro 7. Aqui, trarei suas percepções sobre esses direitos que são delineados a partir das temáticas elencadas acima.

Quadro 7: Percepções dos estudantes sobre Direitos Humanos

CATEGORIA	TEMAS	EXEMPLO DE DISCURSO
PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS	Liberdade e igualdade	<i>Direitos humanos também traz uma questão de igualdade, cada um tem o direito de manter a mesma condição do outro de participar da mesma coisa que o outro faz (Ana Vitória, 2024).</i>
	Direitos Sociais	<i>O direito da moradia, o direito à saúde, o direito do voto é um direito humano também, o transporte público para as escolas, a escola também é um direito (Iza, 2024).</i>
	Direitos e deveres do cidadão	<i>E os direitos humanos podem ser classificado não só em direitos, mas também como o dever tem que ter esse equilíbrio, apesar de muitas vezes algumas coisas serem injustas hoje em dia (Ludmila, 2024).</i>

Fonte: Primária, 2024

Essas compreensões sobre direitos humanos reproduziram as estruturas de duas grandes correntes ideológicas que refletem a visão política e econômica de diferentes contextos geográficos, que marcaram inclusive a construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), resultado de um intenso embate ideológico, político e filosófico entre diferentes concepções de direitos humanos, face às pressões de poderes estabelecidos, dos hábitos mentais, dos modos de governo herdeiros de ordens mais antigas (Mbaya, 1997; Peterson, 2022),

Essa disputa gerou um embate entre concepções distintas de direitos humanos. Enquanto os países ocidentais defendiam os direitos civis e políticos (direitos de primeira geração), os países da América Latina endossavam que os direitos humanos deveriam incluir garantias econômicas e sociais, como o direito ao trabalho, à moradia e à seguridade social (direitos de segunda geração). Assim, DUDH incorporou ambos os conjuntos de direitos, refletindo um compromisso entre as duas visões, como regulação dessas forças, representada por grupos com interesses divergentes e frequentemente opostos (Carozza, 2003; Bobbio, 2004; Benevides, 2007).

Dessa forma, o primeiro item, dos direitos humanos como sinônimo de liberdade e igualdade, é contemporâneo das revoluções burguesas do final do século XVIII e de todo o século XIX, os direitos de natureza política e civil, reconhecidos para a tutela das liberdades públicas.

O segundo item de direitos humanos como direitos sociais, surgiram no final do século XIX e início do século XX, ligadas às revoluções socialistas, fruto do desenvolvimento do pensamento socialista²², base das lutas implementadas pela recém-nascida classe trabalhadora industrial, como resposta às desigualdades geradas pelo liberalismo econômico e pela Revolução Industrial, que trouxeram péssimas condições de trabalho e exploração da mão de obra.

O terceiro tema, relacionado à direitos e deveres do cidadão, reflete a ideia de equilíbrio que pode ser analisada a partir do papel da sociedade na luta pela efetivação desses direitos, mediante movimentos sociais, sindicatos, associações, entre outros, que aponta a educação como meio para a construção de uma cultura de direitos humanos exigindo o compromisso das instituições e da sociedade civil na promoção da justiça e da equidade (Zenaide, 2007).

Importante destacar, que essa categorização baseada nas falas dos participantes da pesquisa e a utilização da teoria geracional sobre direitos humanos, não tem a intenção de hierarquizar ou privilegiar determinados direitos em detrimento aos outros, pois partimos do princípio da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, e devem ser tomados por conjunto como o próprio ser humano titular desses direitos (Benevides, 1998; Trindade, 1998). Essa classificação adotada serve apenas como modelo didático para organizar o estudo dos direitos humanos, facilitando a compreensão do leitor.

5.1.1 Direitos humanos como sinônimo de liberdade e igualdade

Ao indagar os sujeitos de pesquisa sobre o que entendiam por direitos humanos parte dos participantes afirmaram que os direitos humanos estão intrinsecamente ligados à liberdade e igualdade. Nessa direção destaca-se que

²² O Filósofo alemão Karl Marx foi por meio de suas teorias, o pensador que mais influenciou os movimentos de orientação socialista ao longo dos séculos XIX e XX, responsável pela exposição da natureza injusta desse sistema (Mondaini, 2006).

Direitos humanos também traz uma questão de igualdade, cada um tem o direito de manter a mesma condição do outro de participar da mesma coisa que o outro faz. (Ana Vitória, 2024)

Eu entendo que direitos humanos é o direito que toda pessoa tem sobre determinados assuntos, e também o direito dela de ser livre (Iza, 2024)

Então os direitos humanos, a gente vê como um sinônimo de liberdade (Ludmila, 2024)

Nessas falas, foi possível identificar que essa compreensão se aproxima da visão liberal dos direitos humanos, destacando a liberdade como um direito inerente à condição humana. A ideia de que cada pessoa tem "*o direito dela de ser livre*" (Iza, 2024), remete ao pensamento dos direitos civis e políticos, que surgiram a partir das Revoluções Burguesas influenciadas pelas filosofias iluministas principalmente pelos filósofos Rousseau (1762), Montesquieu (1748) e Voltaire (1734).

No trecho "*cada um tem o direito de manter a mesma condição do outro de participar da mesma coisa que o outro faz*" (Ana Vitória, 2024) sugere uma compreensão de igualdade formal, que não leva em conta as desigualdades estruturais que dificultam esse equilíbrio na prática. Seria por exemplo, o direito de acesso à educação superior entre duas pessoas, uma delas de família de baixa renda, que estudou em escola pública, com estruturas precárias, enquanto a outra de classe alta, estudou em escolas particulares de alta qualidade e fez cursinhos preparatórios. Nesse caso, embora ambas tenham o direito formal de ingressar na universidade, a realidade socioeconômica delineia posições desiguais para elas, tornando o acesso efetivo mais difícil para a primeira, o que evidencia como a igualdade formal, por si só, não garante justiça social, pois desconsidera as barreiras estruturais que perpetuam a desigualdade.

Nesse sentido, a análise dessas falas evidenciou que a compreensão desses estudantes sobre direitos humanos está ancorada nos princípios de igualdade e liberdade que é refletida nos discursos hegemônicos ocidentais, que moldaram a compreensão dominante dos direitos humanos, desvinculando-os de experiências históricas e culturais locais (Santos, 2007).

Verificamos também a formulação de Iza, *"o direito que toda pessoa tem sobre determinados assuntos"* que indica uma percepção ainda não completamente consolidada sobre a amplitude dos direitos humanos, relacionada a lacunas na educação formal sobre o tema. Esse dado aponta para a necessidade de ações sobre direitos humanos na instituição que foi expressa por alguns sujeitos de pesquisa no decorrer da entrevista. Conforme expresso:

"Seria bom que tivesse mais ações aqui na escola sobre direitos humanos, por que eu mesmo sei muito pouco sobre direitos humanos, gostaria de saber mais" (Thiaguinho, 2024)

"Eu acho que deveria ser realizado palestras que abordasse tanto tema de direitos humanos como o tema de violação desses direitos" (Tarcísio, 2024)

Essa ausência de conhecimento sobre as experiências históricas e culturais por trás da positivação desses direitos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) reforça como a hegemonia ocidental moldou a compreensão dominante dos direitos humanos, muitas vezes desvinculadas de situações concretas, aproximando a discussão do cotidiano e das realidades sociais vivenciadas. Esse ponto é essencial para que a educação em direitos humanos não se limite a uma abordagem normativa e abstrata, mas se conecte com questões estruturais como desigualdade, discriminação e justiça social.

A pedagogia dialógica e problematizadora sugere que os direitos humanos devem ser ensinados de maneira contextualizada, aproximando-se das vivências dos educandos para a partir da compreensão crítica da realidade e se tornarem sujeitos ativos na transformação social, como uma alternativa para o discurso neutro, que ignora a memória histórica (Freire, 2005, Magendzo, 2009).

A pesquisa revela ainda que a compreensão dos estudantes sobre os direitos humanos é empírica e intuitiva, baseada em sua vivência e percepção do cotidiano, sem um embasamento teórico ou jurídico consolidado. Percebo essas incertezas ao indagar os estudantes sobre onde estaria escrito esses Direitos Humanos, nesse momento, em tom de dúvida Marisa Monte responde: *"Eu acho que esses direitos humanos vêm das legislações que são criadas pelo governo, né?"*, da mesma forma pergunta Tarcísio: *"Na constituição?"*

Isso demonstra que, embora os participantes reconheçam a existência dos direitos humanos, não há clareza sobre suas fontes normativas. Ainda durante o grupo focal perguntei se eles já ouviram falar sobre a DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos), de forma unânime, todos os participantes informaram que não conheciam o documento.

A ausência desse conhecimento entre os estudantes revela uma lacuna significativa entre o currículo prescrito e o currículo praticado, evidenciando como os conteúdos relacionados aos direitos humanos, apesar de sua centralidade normativa, não estão sendo efetivamente apropriados pelos sujeitos escolares. Isso aponta para um possível esvaziamento da abordagem dos direitos humanos nas práticas pedagógicas, seja por omissão, seja por uma abordagem superficial e descontextualizada que impede sua apreensão crítica pelos discentes.

Essa temática é prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente de Sociologia, que propõe na Competência Específica 5: “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018), conforme a Matriz de Conhecimentos Básicos da disciplina de Sociologia fornecido pela instituição na Imagem 2:

Imagem 2: Direitos Humanos na Disciplina de Sociologia

Matriz de Conhecimentos Básicos - Sociologia					
Área de Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas				2ª Série	
3º PERÍODO					
Objetos do Conhecimento	Habilidade BNCC	Habilidade BNCC da Computação	Objetivos de aprendizagem	Sugestões de atividades	Aulas Estruturadas
Direitos Humanos: Definição de Direitos Humanos; Conceito e características fundamentais; Origem e evolução histórica dos direitos humanos; Declaração Universal dos Direitos Humanos: contexto histórico e principais artigos.	(EM13CHS502) (EM13CHS605)	(EM13CO25) (EM13CO12)	Compreender os princípios e fundamentos dos direitos humanos – Estudar os conceitos centrais dos direitos humanos, como dignidade humana, liberdade, igualdade e justiça. Analisar a história e a evolução dos direitos humanos – Explorar como os direitos humanos foram estabelecidos ao longo do tempo, considerando marcos importantes como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e outras convenções internacionais. Refletir sobre a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos. Discutir a ideia de que os direitos humanos são universais, inalienáveis e aplicáveis a todos, independentemente de raça, gênero, religião ou nacionalidade. Investigar as violações dos direitos humanos no contexto histórico e contemporâneo – Analisar casos históricos e atuais de violação de direitos humanos e as respostas das comunidades	Atividade: Em grupos, os estudantes devem criar uma apresentação multimodal (slides, pôster, vídeo, infográfico, ou até mesmo uma pequena campanha de conscientização) sobre a violação de direitos humanos que pesquisaram. A apresentação deve incluir: Descrição do caso e contexto histórico. Dados e informações sobre os impactos da violação. Medidas ou campanhas que podem ser tomadas para combater essas violações. Reflexões sobre como a sociedade pode ajudar a garantir o respeito aos direitos humanos.	3º Período

Fonte: Fornecido pela Instituição, 2024

Percebo nesse contexto, as divergências entre o currículo prescrito e o currículo em ação, sendo o currículo prescrito as diretrizes curriculares definidas pelo Ministério da Educação, no caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Ensino Médio, “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018).

No entanto, a efetiva realização desse currículo na escola, conhecido como o currículo em ação, é a realização do currículo na prática, considerando as influências sofridas através das relações entre professor e aluno, “devido ao complexo tráfico de influências, e interações, que se produzem na mesma” (Sacristán, 2000, p. 106).

Observando as falas sobre a necessidade de ações sobre Direitos Humanos na escola, indaguei os estudantes sobre quais seriam as dificuldades para tratar sobre esses temas nas aulas, Thiaguinho aborda com foco na formação dos professores, ao expressar:

Acho interessante, mas nem todos (os professores) sabem debater (sobre direitos humanos), só um aqui especificamente que debate frequentemente com a gente que é nosso professor de filosofia e sociologia (...) Acho que é porque ele é formado em direito.

Em seguida, Tarcísio complementa falando sobre o tempo de aula da disciplina de sociologia, que com a reforma, teve sua carga horária reduzida, sendo segundo ele, a única disciplina que falou sobre o tema, ao relatar:

Além do tempo de aula ser pouco, também foi tipo só uma aula, aí não deu pra entender muita coisa, o professor tem que se virar pra explicar de uma forma assim que todos entendam, mas de uma forma rápida, entendeu!? (...) nunca saiu nem da sala de aula para uma atividade extra, nada assim (...) eu acho que se fosse duas aulas, ou então se fosse uma atividade fora da sala, tipo uma palestra, uma roda de conversa, daria pra se aprofundar, mais no tema

Essa análise sugere a necessidade de um aprofundamento educacional sobre o tema, ampliando a compreensão crítica dos estudantes e sua capacidade de reconhecer e reivindicar direitos de forma mais abrangente, através de juma

proximidade entre os saberes curriculares e a experiência dos educandos sobre direitos humanos, realizando discussões a respeito dos saberes socialmente construídos pela comunidade e relacionando-os com o ensino dos conteúdos, no sentido de possibilitar ao aprendiz uma educação libertadora e munida de informações que possam contribuir para sua maior conscientização perante ao mundo (Freire, 2011). Assim, retomando a discussão de que os direitos humanos na visão dos estudantes, estão intrinsecamente ligados à liberdade e igualdade, segue a reflexão sobre o surgimento desses direitos supracitados e a ideologia base desses direitos.

Quando falamos em direitos humanos, lembramos logo da DUDH (1948), ou em debates mais profundos das revoluções burguesas, sobretudo a Revolução Francesa (1789) e a Independência Americana (1776) como marcos fundamentais na construção do discurso sobre direitos humanos. Esses movimentos serviram como certidão de nascimento de tais direitos, viabilizando um reconhecimento formal, fruto de convenções sociais existentes na época (Ruiz, 2014), estabelecendo princípios que continuam a moldar a compreensão contemporânea dos direitos humanos: *a universalidade e o liberalismo*.

Essa universalidade é expressa pelo lema da Revolução Francesa Liberdade, Igualdade e Fraternidade, sendo também dessa época a expressão Direitos do Homem, todos os homens, e não só os franceses, “nascem e permanecem livres e iguais em direitos” (1789).

O liberalismo com ênfase na liberdade individual, na propriedade privada e na limitação do poder do Estado, são conceitos centrais tanto na Revolução Francesa quanto na Independência Americana e refletiam essa perspectiva ao afirmar que “todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade” (1776).

Ancorados nesses princípios, Benevides (2007) descreve as gerações de direitos humanos²³, não no sentido biológico ou natural que nasce, cresce e morre,

²³ Essa teoria geracional de direitos do homem foi criada e fundamentada por Karel Vasak (1979) que se constituíam por três gerações de modo similar aos ideais da Revolução Francesa e aprimorada por Bobbio (1992), que acrescentou a quarta geração que se refere às questões ligadas a Bioética e ao Biodireito.

mas no sentido histórico, de construções sociais que emergem de lutas e reivindicações, refletindo as necessidades e contradições de cada período histórico. Dessa forma, temos

A primeira geração, contemporânea das revoluções burguesas do final do século 18 e de todo o século 19, é a dos direitos civis e das liberdades individuais; dirige-se contra a opressão do Estado ou de poderes arbitrários, contra as perseguições políticas e religiosas, é a liberdade de viver sem medo. A ela correspondem os direitos de locomoção, de propriedade, de segurança e integridade física, de justiça, expressão e opinião. Tais liberdades surgem oficialmente nas Declarações de Direitos, documentos das revoluções burguesas do final do século 18 (na França e nos Estados Unidos) e foram acolhidas em diversas Constituições do século 19 (Benevides, 2007, p.3).

Assim, a primeira geração de direitos humanos tem nas revoluções burguesas um marco divisor. Ocorre que essa liberdade proposta pelo Iluminismo se mostrou falaciosa, pois a atomização da sociedade não a fez igual e, sobretudo, não extinguiu as classes e a pobreza, apenas extinguiu os antigos privilégios da nobreza e do clero, tornando, assim, o governo responsável pelos interesses da burguesia, “os burgueses queriam a liberdade de associação para eles, mas não para os trabalhadores” (Benevides, 2001, *online*). Isso por que apesar do discurso de liberdade para todos,

[...] o espírito original da democracia moderna não foi, portanto, a defesa do povo pobre contra a minoria rica, mas sim a defesa dos proprietários ricos contra o regime de privilégios estamentais e de governo irresponsável. (Comparato, 2010, p. 63-64).

Assim, a liberdade era concebida apenas em favor dos mais ricos, ou seja, tornava-se uma liberdade condicional, visto que perante a lei, patrão e empregado eram considerados perfeitamente iguais em direito, isto é, ambos poderiam negociar a jornada de trabalho e o valor do salário, tal como lhes conviesse²⁴. Com isso, iniciou-se o processo de organização da classe trabalhadora por direitos sociais.

²⁴ Esse ideal de igualdade entre patrão e empregado é retomada na Reforma trabalhista de Michel Temer (2017), no Projeto de Lei 6787/16, que estabeleceu a prevalência de acordos e convenções coletivos entre patrões e empregados sobre a legislação, ou seja, a Justiça do Trabalho, ao analisar a convenção trabalhista, deve seguir o princípio da intervenção mínima na autonomia da negociação.

5.1.2 Direitos Humanos como Direitos Sociais

A percepção predominante dos sujeitos de pesquisa sobre direitos humanos, dialoga diretamente com os direitos sociais, que emergiram como uma resposta às desigualdades geradas pelo modelo liberal clássico que priorizava os direitos civis e políticos, buscando garantir o acesso a bens e serviços essenciais. Sobre isso, o caput do art. 6º da Constituição Federal de 1988 estabelece o seguinte: “São direitos sociais a educação, 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 (...)”.

Nessa direção, Rachel Reis aponta sua percepção do que vem a ser direitos humanos da seguinte forma: “*Eu entendo como leis que ditam cada direito que o cidadão tem, por exemplo, ah, todos terão direito a saúde, a educação, a moradia*”.

Em uma roda de diálogos com os sujeitos de pesquisa, esses direitos foram percebidos nessa mesma direção por Iza, ao apontar sua visão seguinte sobre o que são direitos humanos: “*O direito da moradia, o direito à saúde, o direito do voto é um direito humano também, o transporte público para as escolas, a escola também é um direito*”

Aqui, direitos humanos assumem os direitos mencionados em uma maneira experienciada, dando-me a ideia de que os direitos e garantias constitucionais vividos no cotidiano refletem no que seriam os direitos humanos para esses sujeitos de pesquisa.

Nesse momento, Iza já tendo exposto suas percepções sobre o tema, considera de maneira mais importante dos direitos humanos, aquele em relação à saúde, ao complementar o seguinte: “*O direito a saúde é o que eu acho mais assim importante porque sem saúde, você não vive*”, ou seja, o direito à saúde é indissociável do direito à vida.

O Direito à saúde é previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, no artigo XXV, que define:

(...) 1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

No contexto brasileiro, o direito à saúde foi uma conquista do movimento da Reforma Sanitária, refletida na criação do Sistema Único de Saúde (SUS) somente com a Constituição Federal de 1988, cujo artigo 196 dispõe que “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988).

Em seguida, Tarcísio complementa expressando sua opinião sobre o direito humanos mais importante, ao falar o seguinte: “*Acho que o direito à moradia, porque é uma coisa que assim que é uma necessidade básica que as pessoas devem ter*”, a moradia como uma “*necessidade básica*” é vista não apenas como um abrigo físico, mas um requisito mínimo para o exercício de todos os demais direitos, um marco da dignidade, que, apesar de constitucionalmente garantido, continua sendo negligenciado no cotidiano das populações periféricas e racializadas no Brasil.

Percebo que os direitos humanos na visão desses estudantes refletiram aquilo que a constituição categoriza enquanto direitos sociais, destacando “*O direito de lazer, a saúde, a educação,*” (Marisa Monte), “*o direito à moradia*” (Rachel Reis e Tarcísio), “*o transporte público para as escolas,*” (Iza) enquanto componentes fundamentais dos direitos humanos e que demandam a intervenção estatal para sua concretização. Esse reconhecimento se alinha a percepção Benevides (1991), que enfatiza os direitos sociais como condição necessária para a efetivação da democracia e da cidadania plena.

Nessa direção, as falas dos estudantes evidenciam uma visão que, apesar de aproximar-se de uma compreensão positivista, que tem o Estatal como principal

mecanismo de proteção e efetivação, reconhece a importância dos direitos sociais para a qualidade de vida e para a garantia de equidade.

O surgimento dos direitos sociais ocorreram a partir das reivindicações dos trabalhadores e das transformações políticas e econômicas que marcaram os séculos XIX e XX, ligado à Revolução Industrial, que, ao impulsionar a economia capitalista, ancorados pela liberdade individual sem controle do Estado, intensificou as desigualdades e precarizou as condições de vida da classe trabalhadora, gerando injustiças sociais em razão da opressão dos trabalhadores pela burguesia. Dessa forma,

Os direitos do homem de segunda geração surgem no século XX, como reivindicação dos excluídos a participarem do “bem-estar social” como, por exemplo, os direitos ao trabalho, à saúde e à educação, sendo o titular de tais direitos o indivíduo e o sujeito passivo o Estado, pois na interação entre governados e governantes este assume a responsabilidade de atendê-los (Oliveira, 2018, p. 25).

Nesse período, o descontentamento do operariado foi reforçado pelo agravamento da fome no campo, em consequência da desastrosa colheita de 1846-1847 na França, e desencadeou na revolta popular de Paris, irrompida em 23 de fevereiro de 1848 (ano do Manifesto Comunista), visando a à derrubada do rei, e a reinstauração da República, nos moldes do espírito revolucionário de 1792-1793. Contudo, após as eleições a maioria absoluta restou formada “pelos deputados do centro, chamados “republicanos moderados” – 500, num total de 880 –, não tendo a esquerda preenchido mais do que uma centena de cadeiras, as demais sendo repartidas entre os monarquistas” (DHNET, *online*). Essa minoria da esquerda fez com que os direitos sociais declarados em 1791 e 1793, tal como proposto pelos deputados de esquerda não fossem inclusos na Constituição de 1848, sendo observados apenas no artigo 13, a orientação do ensino público, não para a formação do cidadão, mas sim para o mercado de trabalho.

Tais direitos só foram afirmados plenamente muitos anos depois, já no século XX com a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919, incluindo o direito ao trabalho, à assistência social e à seguridade, influenciando diversas legislações ao redor do mundo. O reconhecimento desses direitos foi o

principal benefício do movimento socialista, iniciado na primeira metade do século XIX,

O titular desses direitos, com efeito, não é o ser humano abstrato, com o qual o capitalismo sempre conviveu maravilhosamente. É o conjunto dos grupos sociais esmagados pela miséria, a doença, a fome e a marginalização. Os socialistas perceberam, desde logo, que esses flagelos sociais não eram cataclismos da natureza nem efeitos necessários da organização racional das atividades econômicas, mas sim verdadeiros dejetos do sistema capitalista de produção, cuja lógica consiste em atribuir aos bens de capital um valor muito superior ao das pessoas. (Comparato, 2010, p. 66)

Evidentemente, os direitos para trabalhadores são anticapitalistas, e só foram conquistados em um contexto histórico no qual os empresários se viram forçados a se compor com os trabalhadores. Não é de se admirar que as novas formas de produção, ao tornarem a mão de obra cada vez mais dispensável, tenha enfraquecido gravemente o respeito a esses direitos em quase todo o mundo²⁵.

Os direitos sociais englobam tanto os direitos do trabalhador, da seguridade social, o direito à educação, e de modo geral, conforme o PIDESC (Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) em seu artigo 11 “...o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como a uma melhoria contínua de suas condições de vida” (ONU, 1966).

Conforme apontado por Norberto Bobbio (2004) é possível verificar que esses contextos históricos, associados às ideologias diferentes e a clamores e necessidades específicas de vários grupos de indivíduos, compuseram o cenário para o surgimento documentos importantes para a compreensão e desenvolvimento dos Direitos Humanos.

Essa tensão ideológica também aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que após influência de representantes da América Latina nas discussões que moldaram a declaração tenta conciliar ambas as perspectivas (Peterson, 2022).

²⁵ No Brasil, a Lei n. 13.429/2017 (Lei da Terceirização) enfraqueceu os direitos trabalhistas, como um cheque em branco ao empresariado, ao dispor de “um trabalhador invisível, abstrato, sem identidade própria em seu ambiente laboral, sem plano de carreira, que não incorpora conhecimento técnico, que no quadro atual não tem condições de evoluir profissionalmente e materialmente” (Santos, 2017, p. 77), com objetivo de gerar ganhos de produtividade e redução de custos.

Essa divisão fica evidente na DUDH ao observarmos que os direitos individuais estão localizados entre os artigos I ao XXI, inciso 1, enquanto os direitos coletivos, subsequentemente, situem-se dos artigos XXI, incisos 2 e 3, ao artigo XXIX. Observamos também que o Artigo XXI funciona como uma zona de transição entre esses tipos de direitos.

A dualidade entre esses modelos ainda é visível no debate contemporâneo, onde algumas sociedades continuam a priorizar a liberdade individual enquanto outras enfatizam a necessidade de políticas redistributivas para reduzir desigualdades. Dessa forma, percebemos que a ideia de que os direitos humanos não devem ser compreendidos apenas como direitos, mas também como deveres, havendo um "equilíbrio" necessário entre ambos, pois não basta a proclamação dos direitos, é necessário reconhecimento e internalização pela sociedade compromissada em garantir sua realização plena.

5.1.2 Direitos humanos como direitos e deveres do cidadão

As falas analisadas também evidenciam uma concepção dos direitos humanos que transcende a noção de garantias legais, sendo compreendidos como responsabilidades atribuídas ao cidadão, conforme afirmado por Tarcísio *“Direitos humanos são os direitos e deveres que o cidadão tem que exercer”*.

Noberto Bobbio (2004, p. 29) ao tratar sobre os *deveres humanos* afirma que “com uma metáfora usual, pode-se dizer que direito e dever são como o verso e o reverso de uma mesma moeda. Mas qual é o verso e qual é o reverso? Depende da posição com que olhamos a moeda”. Com isso, o autor compreende que na história do pensamento moral e jurídico essa moeda foi mais percebida pelo lado dos deveres do que pelo dos direitos.

Esse fato se depreende ao observar como os códigos morais e jurídicos foram inicialmente, criados para proteger o grupo social como um todo, e não cada um de seus integrantes individualmente. A função do preceito de não matar, por exemplo, tinha como objetivo original não a proteção do indivíduo, mas a preservação da coesão social. Para que fosse possível a transição de um código centrado em deveres para um código centrado em direitos, foi necessário inverter

essa lógica: o problema passou a ser considerado não apenas sob a perspectiva da sociedade, mas também sob a ótica do indivíduo (Lazari, 2020).

Essa transição é analisada por Celso Lafer (1988) ao tratar sobre a transição dos direitos individualistas de primeira geração, para os de terceira geração, relacionados à fraternidade, implicando em um senso comum de deveres em atenção à coletividade, a partir de uma dialética entre os direitos dos indivíduos e os seus correspondentes deveres em relação à comunidade.

Essa percepção de que os direitos humanos envolvem também a noção de responsabilidade coletiva e de deveres é apontada pela estudante Ludmila, afirmar o seguinte: *“E os direitos humanos podem ser classificado não só em direitos, mas também como o dever tem que ter esse equilíbrio, apesar de muitas vezes algumas coisas serem injustas hoje em dia”*

A afirmação que deve haver “equilíbrio” entre ambos, aponta para uma percepção ética do pertencimento social, na qual o usufruto dos direitos está vinculado a uma postura ativa e responsável diante da coletividade, que depende de um engajamento que vá além das normas jurídicas, exige uma mobilização ética e política em prol da solidariedade ativa e ao enfrentamento das desigualdades que comprometem o acesso real aos direitos.

Essa visão dialoga com a noção de “deveres humanos” como contrapartida necessária aos direitos humanos, proposta de Rafael Lazari (2020), ao refletir que os fundamentos dos direitos humanos só se realizam plenamente quando o indivíduo também se engaja no cuidado com o outro, na promoção da justiça social e na preservação do bem comum. Os deveres humanos, portanto, não são impostos de fora, mas surgem como expressão de uma liberdade comprometida com a alteridade.

A consciência coletiva de ser humano como protagonista desses direitos é reconhecida como um compromisso com a justiça, a igualdade e o reconhecimento do outro, ecoando nos debates sobre justiça social, equidade racial e combate à intolerância, em que não basta apenas reconhecer os direitos violados, mas também se comprometer ativamente com sua reparação. Assim,

Pensar *deveres humanos*, pelo prisma da consolidação substancial como aporte à formação de *peessoas democráticas de direito*, não é defender que Estados e organismos internacionais passem a redigir, de modo imediato, documentos internacionais de deveres humanos. Tão menos implica um novo “fardo a carregar” pelo já tão atribulado e sobrecarregado homem contemporâneo. Os deveres humanos decorrem *da própria assunção, pelo indivíduo, de responsabilidades para com o Estado, e, sobretudo, para com outros indivíduos* (Lazari, 2020, p. 1123).

Nessa perspectiva, a compreensão de Ludmila ao reconhecer que “*muitas vezes algumas coisas serem injustas hoje em dia*”, aponta para a existência de desigualdades estruturais que impedem a efetivação dos direitos humanos de maneira equitativa. Demonstrando um ponto de tensão entre uma compreensão normativa dos direitos humanos, marcada por valores de equilíbrio e responsabilidade, e a experiência concreta de injustiças.

Essa perspectiva é especialmente relevante no contexto educacional, quando observamos as falas dos estudantes que reconhecem a existência de desigualdades e injustiças, mas afirmam a importância de manter o equilíbrio entre direitos e deveres, demonstrando a ética da responsabilidade (Jonas, 2006), em que o sujeito não é apenas um titular de direitos, mas também um agente transformador, consciente de seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

Assim, a educação em direitos humanos precisa ser construída a partir desse lugar de fala, reconhecendo as vivências como legítimas formas de conhecimento e resistência. O reconhecimento de que “*algumas coisas são injustas hoje em dia*” pode ser tomado como ponto de partida para a educação em e para os direitos humanos como prática crítica e transformadora, promovendo o despertar de uma consciência crítica acerca das estruturas sociais, políticas e econômicas que sustentam a essas injustiças.

Esse cenário aponta para a necessidade de um ensino contextualizado sobre os direitos humanos nas escolas, que vá além da base normativa (como a DUDH e a Constituição), permitindo que os estudantes reconheçam os direitos humanos como experiências vividas e situadas no cotidiano escolar e social, desenvolvendo uma percepção crítica sobre as violações dos direitos humanos que os cercam. A partir dessa formação que se torna possível identificar, questionar e resistir às diversas formas de exclusão ainda presentes nessas relações.

No próximo tópico, aprofundaremos essa discussão a partir das falas dos estudantes, analisando as violações aos direitos humanos no ambiente escolar, especialmente aquelas relacionadas ao racismo, à intolerância religiosa, ao bullying e a outras práticas discriminatórias que comprometem a vivência plena da dignidade no espaço educacional.

5.2 Violações aos Direitos Humanos no âmbito escolar

As narrativas produzidas em campo pelos estudantes da escola pesquisada revelam que os direitos humanos, para além de conteúdos normativos, são vivenciados (ou negados) de forma direta nos espaços escolares. A escola, que deveria ser um ambiente de acolhimento, desenvolvimento e pluralidade, aparece, para muitos, como um território de dor, exclusão, violência simbólica e psicológica. Essas interseccionalidades, foram percebidas de maneiras diversas nas “manganças” (Silva, 2023) do cabelo crespo, do nariz grande e da cor da pele; ainda dos corpos que não se enquadram na beleza padrão, estrutural, a exemplo de pessoas com sobrepeso.

Estas narrativas fizeram emergir alguns fenômenos elencados em campo, base para as categorias seguintes: Preconceito e *Bullying*, Racismo e Intolerância Religiosa, conforme demonstrado no Quadro 8:

Quadro 8: Violações no âmbito escolar

CATEGORIA	TEMAS	EXEMPLOS DE DISCURSOS
VIOLAÇÕES AOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	Preconceito e Bullying	<i>(...) já sofri bullying por que eu uso óculos também, as pessoas chamam de quatro olhos (Tarcísio, 2024).</i>
	Racismo	<i>Já sofri racismo (...) foi uma pessoa que falou algo sobre o meu cabelo que era cabelo de bucha, você sabe que tem esses comentários maldosos (Iza, 2024).</i>

	Intolerância Religiosa	<i>(...) aqui teve uma palestra com um padre, um pastor e em uma das pautas do pastor ele teve uma intolerância religiosa (Iza, 2024).</i>
--	-------------------------------	--

Fonte: Primária, 2024

Nessa direção, as práticas de violações evidenciadas nos discursos dos alunos da escola nos conduzem à teoria da interseccionalidade, sistematizada pelo movimento feminista e inscrito no pensamento acadêmico pela jurista negra Kimberlé Crenshaw no final dos anos de 1980²⁶. Essa teoria propõe que não basta analisar os marcadores sociais (raça, etnia, gênero, classe, deficiência, etc.) de maneira isolada, é necessário entender como eles se combinam e geram formas específicas de desigualdade.

Nessa perspectiva, a negação ou o desrespeito dos direitos humanos, são percebidos para alguns atores sociais na pele, no olhar atravessado de um segurança, na dificuldade de acesso a serviços básicos, na violência simbólica e estrutural que atravessa seus corpos, territórios e afetos. Tais estigmas promovem a dor e a exclusão social desses corpos, promovem um sofrimento social, pois “A DOR NÃO É UM FATO FISIOLÓGICO, MAS UM FATO DE EXISTÊNCIA. Não é o corpo que sofre e, sim, o indivíduo em sua totalidade” (Le Breton, 2018, p.47).

Essas percepções estão, portanto, ligada a um "mundo vivido", como diria Merleau-Ponty (1945 [1994]), no qual os direitos humanos se mostram como algo concreto ou ausente, próximo ou distante, dependendo do contexto no qual o sujeito se insere. Nesse sentido, o corpo é uma espécie de termômetro da dignidade, pois por ele passa a sensação de pertencimento, de justiça ou de exclusão, conforme apontado pelos sujeitos de pesquisa.

²⁶ Com seu famoso artigo “*Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*”, tradução: Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo: Uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, à teoria feminista e à política antirracista. 1989. Disponível em: <<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>>

5.2.1 Preconceito e *Bullying*

Nessa seção, optei por trazer essas duas categorias de violações em conjunto entendendo que as duas formas de violência - preconceito e bullying – apesar de distintas são correlacionadas (Crochick, 2019), “principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados agressores” (Antunes, Zuin, 2008, p. 36), como cor da pele, orientação sexual, identidade de gênero, religião, entre outras, que tornam esse último fenômeno a base do primeiro (Chaves, Souza, 2018).

Nessa direção, Marisa Monte, traz de sua existência nesse espaço social, a escola, as agruras provocadas pelo atravessamento de seu corpo nas práticas e dinâmicas sociais, assim, nas relações entre pares eivadas de *bullying*, podendo ser percebida quando afirma o seguinte: “*Já sofri bullying, mas faz tempo, sobre a minha aparência*”.

Observo que essas práticas violadoras da dignidade da pessoa humana são motivadas pelo corpo não aceitável, pelo constructo do feio, marcas que atravessam as relações sociais na escola e estabelecem a “situação do indivíduo que é inabilitado para a aceitação social plena” e refere-se a “um atributo profundamente depreciativo” (Goffman, 1963, p. 8).

Sobre a categoria apontada pela jovem referida, Marisa Monte, *bullying* consiste em uma rotulação social. Nesse raciocínio, Erwing Goffman (1963) compreende que “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Ao expressar, de forma não dita, o estigma por ter “*nariz grande*” e o “*corpo magro*” percebo como uma maneira de masculinizar o corpo de Marisa Monte, com ofensas relacionada a um tipo “caricatural” de mulher, a travesti, que também pode ser associada à homossexualidade, ou seja, a homofobia e o sexismo fazendo-se presentes no discurso preconceituoso do bullying.

Nessa direção, o etiquetamento ou a rotulação a partir dos traços fenotípicos a exemplo do nariz grande e o corpo magro de Marisa Monte, conforme revelado, são práticas de violência na escola. A construção social da inferioridade desses

traços para fins de práticas de *bullying* ou “manguças” são práticas violadoras de Direitos Humanos (Silva, 2023).

Essas ações são manifestadas geralmente ligadas ao ato de “rir de” e não de “rir com”. O “rir de”, manifesta-se como uma prática de dominação, na qual o sujeito que ri se coloca em uma posição de superioridade frente àquele que é ridicularizado. Não há, aqui, comunhão ou vínculo; o riso não aproxima, mas afasta, inferioriza e fere. Trata-se de um riso agressivo, que desumaniza, pois transforma o outro em objeto de escárnio, anulando sua singularidade e sua dignidade (Lagrou, 2009).

Na escola, Tarcísio, passou a me narrar situações de violência em que sofreu na escola, em um momento em que seus pares riram de sua pessoa, aponta em sua fala, de maneira enfática, o quanto é violado pelas ‘brincadeiras’ naquele espaço, afirmando:

Eu também já sofri tanto por causa da minha religião que no começo eu queria ser padre aí me afastei, e também por gordofobia, já sofri bullying por que eu uso óculos também, as pessoas chamam de quatro olhos (Tarcísio, 2024).

Ainda, nesse contato, Tarcísio, revela outra manguça, desta feita, pelo fato de usar óculos, sendo rotulado de “*quatro olho*”. Sua fala, “*já sofri tanto*”, anuncia um acúmulo de um corpo que carrega marcas sociais, produtos dos estigmas por não se enquadrar em um corpo de padrão e evidencia como o preconceito é vivido de forma encarnada, ressoando no corpo e nos afetos do sujeito (Merleau-Ponty, 1945 [1994]), e quando é rotulado de “*quatro olho*”, é o riso dos pares que legitima o escárnio, promovendo a exclusão no espaço escolar.

Essas práticas do denominado *bullying* são multifacetadas, causadas desde seu corpo gordo, não se aceitável no padrão da estrutura social, até suas escolhas pessoais, de ser padre, que evidencia a sobreposição de outra forma de opressão, a de gênero, através de insinuações que associam a figura do padre à homossexualidade.

Nesse caso há um cruzamento entre estigmas marcado pelo discurso que associa o celibato à homossexualidade usado especialmente em contextos em que a masculinidade hegemônica exige que os homens reafirmem sua virilidade por meio da heterossexualidade ativa. Assim, a escolha pelo celibato, típica da vocação

sacerdotal, pode ser vista como “estranha” ou “suspeita” por aqueles que reproduzem esse modelo estreito de masculinidade.

5.2.1.1 Homofobia por xingamentos e olhares atravessados

As violências são entrelaçadas com preconceitos que remetem a violências estruturais e comuns na sociedade, conforme apontados nos estudos de Araújo et al. (2021) que identificam episódios de bullying LGBTQIAPN+fobia presenciados por alunos em contexto universitário, Souza *et al.* (2015) verificaram a aproximação entre os fenômenos bullying e homofobia em âmbito escolar, Gonçalves *et al.* (2021) falam do racismo e da LGBTQIAPN+fobia como bases para práticas do *bullying*, Batista (2013) observa preconceito étnico-racial manifesto nos comportamentos de bullying em escola, Batista e Zan (2013, p. 93) analisam *bullying* no meio educacional relacionando-o às diferenças e discutem a presença de concepções estereotipadas e preconceituosas no que diz respeito às diferenças, quanto aos padrões de beleza, raça, cor, gênero e sexualidade e Costa *et al.* (2012) discutem sobre o *bullying* relacionado à obesidade infantil (Bessa, Maia, Barreira, 2023, p. 3),

Com isso, percebe-se a maior exposição à experiência de *bullying* por parte de estudantes negros, da comunidade LGBT+ e de mulheres, o que expõe a aproximação desse tipo de violência ao preconceito, à intolerância e à negação da diversidade. Na fala de Iza, revela sobre as práticas homofóbicas na escola em torno de ‘brincadeiras’, diz isso:

Porque muitas pessoas têm uma mente muito fechada. Até os professores têm mente muito fechada. Ainda, aqui mesmo, teve uma professora de história que citou que uma pessoa gay, tem um cromossomo a mais, que fazia ela ser gay. Nesse instante, eu falei que não, que isso não tem nada a ver (Iza, 2024).

Ao abordar a questão de “(...) *um cromossomo a mais* (...)” para ‘explicar’ a orientação sexual divergente da heteronormatividade do estudante da escola, a professora de história conforme anuncia Iza, consiste em discursos que constroem uma relação binária entre homens e mulheres, através de vários discursos – o religioso, o médico, o filosófico e o pedagógico – capazes de colocar em circulação

representações de gênero, comumente vinculadas às concepções de natureza biológica que justificaram essa desigualdade (Ferrari, 2010).

Há, na estrutura social, outros saberes a serviço do poder, a exemplo da psicanálise, como nos direciona o pensamento foucaultiano na História da Sexualidade. Nessa direção,

Há todo um psicologismo da sexualidade, todo um biologismo da sexualidade e, conseqüentemente, toda uma captura possível dessa sexualidade por médicos, por psicólogos, pelas instâncias da normalização (...). Creio, por exemplo, que é muito difícil lutar nos termos da sexualidade sem que, em dado momento, se seja apanhado na armadilha por noções tais como doença da sexualidade, patologia da sexualidade, normalidade da sexualidade. Daí a necessidade de colocar o problema de outra forma (...). Parece-me que ele escapa às conotações médicas, naturalistas e que carregam junto com elas a noção de sexualidade. Não há, no fim das contas, prazer “anormal”, não há “patologia” do prazer, (...) dize-me qual é teu desejo e te direi quem és, te direi se és doente ou não, te direi se és normal ou não e, em consequência, poderei desqualificar teu prazer ou, ao contrário, requalificá-lo (Foucault, 2015, 2-27).

Contrariamente ao que defende Paulo Freire (2021), a narrativa da suposta professora de história sem nenhum pensamento reflexivo, sem observar nenhum tipo de conhecimento crítico, conduz-nos a orientação sexual não normativa a uma patologia, assim, ser gay na visão da mesma assume um atributo da anormalidade, algo que se encontra em um imaginário macrossocial construído a partir de discursos de poder heteronormativo.

Aqui, “(...) *um cromossomo a mais* (...)” consiste em não apenas em um discurso observado na pessoa da professora de história, mas declina um ambiente sob a perspectiva do sociólogo Pierre Bourdieu e Passeron (1996) que apontam a escola como uma estrutura-estruturante que alicerça as regras estruturais de poder na sociedade.

Nesse raciocínio, a escola na visão do autor contribui decisivamente para assegurar os mecanismos pelos quais as categorias de poder mantêm o controle de seus interesses e privilégios. E essa sedimentação de interesses legitimam “o resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o ‘ser menos’” (Freire, 2017, p. 34).

A falta de preparo da professora/escola para compreensão e/ou aceitação das diferenças, transformam essas não singularidades em desigualdades sociais. É preciso educar para as diferenças, não patologizar as mesmas, não normatizando um estilo de vida, recriminando os que não conduzem com os modelos impostos pela estrutura social, a exemplo da heterossexualidade.

As zoações nas escolas permeadas pelas diferenças transformadas em desigualdades que promovem estigmas, desdobrando-se em violências entre os atores sociais. Bourdieu e Passeron (1996) delineiam uma similitude entre o “monopólio estatal do exercício legítimo da violência física” e o “monopólio escolar da violência simbólica legítima”.

A relação do *bullying* com o preconceito enquanto reatualizações da barbárie na atualidade (Chaves, Souza, 2018) são vivenciadas em práticas enraizadas de racismo, sexismo, dentre outras maneiras de violar subjetividades e corpos que não perfazem as regras e padrões estabelecidos pela heteronormatividade, a exemplo do que ocorre na escola conforme narrado por Iza:

*Aqui na escola tem preconceitos, é **contra gays, lésbicas, trans** tudo. Por exemplo, seu **viado** isso é um **xingamento**, isso é um **preconceito**, seu autista, isso tem muito nas escolas. Muito mesmo e aqui é uma delas que tem bastante esses preconceitos! (Iza, 2024, grifo meu)*

Percebo na fala de Iza o termo “xingamento” que é associado ao *bullying*, tais zoações baseiam-se nas instalações da heterossexualidade como norma e das matrizes institucionais do patriarcado, ou seja, a homofobia e o sexismo fazendo-se presentes no discurso preconceituoso do *bullying*. Assim,

Os xingamentos, enquanto atos ofensivos, colocam em evidência valores de gênero completamente arraigados em nossa cultura. Ou seja, apesar da pluralidade de possibilidades construtivas de masculinidades e feminilidades, sobretudo numa fase como a adolescência, o caráter reacionário dos xingamentos demonstra o quanto as estruturas de nossa sociedade encontram-se ainda baseadas em valores tradicionais. (Zanella, Bukowitz, Coelho, 2011, p. 166).

A estudante, Iza, ainda complementa sobre os responsáveis pelas práticas no âmbito escolar, “(...) *aqui tem muito preconceito dos próprios estudantes e dos professores, basicamente as pessoas mais velhas que teve aquele pensamento*

desde pequena, mas pessoas assim elas pensam, mas elas não ficam falando, elas guardam para si” (Iza, 2024). Na fala que se evidencia um preconceito não dito, mas percebido por meio das relações entre esses jovens e os professores da escola, observa-se, a partir da narrativa de Iza, que ela se dá à percepção de práticas homofóbicas a partir de olhares, de um corpo que não emite voz nesse instante, mas que não silencia os estigmas.

Em minha subjetividade, percebo-me enquanto um pesquisador homossexual, ouvindo dos sujeitos de pesquisa a dor evidenciada pelo preconceito. Aqui, a sensação pode ser percebida, um sentimento de dor social que nos atravessa, embora estejamos em idades e posições diferentes.

Compreendo essa forma de preconceito expressa, mas não falada, como extremamente perversa porque opera no campo da percepção corporal e emocional, revelada em gestos sutis, olhares enviesados, expressões faciais de desdém ou mesmo no silêncio que exclui, e que por não ser dito, violam sem dar chance de resposta, mas para quem sofre, o corpo percebe, como nos lembra Merleau-Ponty (1945 [1994]), a percepção é encarnada.

Diferente de uma ofensa verbal, que pode ser confrontada, denunciada ou questionada, as formas não ditas não oferecem um ponto de apoio para o contra-ataque. Se a pessoa afetada tenta reagir, é dito que “imaginou coisas”, ou que “ninguém fez nada”. A dor é real, mas o gesto é negado.

Assim, o sujeito violentado é duplamente silenciado: primeiro pelo ato, depois pela negação da legitimidade da sua experiência. Essa violência simbólica, é definida como “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e, também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (Bourdieu, 1997, p. 16).

Em sentido contrário, a escola conforme Paulo Freire (2017) deve ser um lugar de transformação social, assim, para tal, o professor deve ser um agente dessa transformação, um meio, um instrumento de conscientização e reflexão, levando seus alunos à autoconscientização a partir da teoria do vivido. Para o autor, a escola tem uma característica conservadora, já que reflete e reproduz injustiças da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, é uma força inovadora, já que o professor

tem uma autonomia relativa. Assim, o educador tem um papel político-pedagógico destacado, já que não existe educação inconsistente.

A escola tem que trabalhar para a liberdade social na direção do respeito às diversidades. Busquemos o sonho evocado por Freire (2017) no que diz respeito à escola enquanto espaço de transformação social, sonhemos, mas de forma realizável, por uma escola como um espaço de libertação. Nessa direção, a escola deve nos conduzir às práticas dos nossos sonhos a fim de juntos criarmos uma “sociedade menos feia, uma sociedade em que seja possível amar e ser amado” (Freire, 2004, p.91), pois “não é possível sonhar e realizar o sonho se não se comunga este sonho com as outras pessoas” (Idem, p.206).

5.2.2 Racismo: a violência sob o reflexo da pele e dos traços negros

A cultura de paz desenvolvida pela aceitação das diferenças, por conseguinte, na promoção da inclusão social, é promover dignidade de vida para aqueles que são violados de sua dignidade pela cor da pele, ainda pelos traços fenotípicos. Dessa forma, escutar os estudantes sobre essas questões em torno do lugar social da escola é essencial para o fomento de futuras políticas públicas.

Em campo, Iza, jovem preta narra as experiências de violações ocorridas pela sua de pele, ao expressar: *“Já sofri racismo... foi uma pessoa que falou algo sobre o meu cabelo que era cabelo de bucha, você sabe que tem esses comentários maldosos”*.

A partir dessa violência sofrida, percebemos que o racismo não se limita à exclusão, mas opera também na tentativa de redefinir o outro a partir do olhar colonial, em que

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar de inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (Gomes, 2008, p. 9).

Essa redefinição é percebida no ambiente escolar, em meio à recusa de seu fenótipo e ao acolhimento do outro, por exemplo, pelo alisamento dos cabelos.

Esses processos de intervenção traumáticas com o cabelo crespo começam ainda na infância, quando

As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, pela tia, pela irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra (Gomes, 2008, p. 184).

Isso ocorre porque “o negro começa a sua construção enquanto negro, sob as rédeas do outro, que é branco, do outro que é negro e é ensinado a se construir como branco” (Braga, 2016, p. 86-87), e isso foi transmitido para seus filhos e netos que desenvolvem um processo de enquadramento nos ideais de branqueamento.

Constatei em campo que, enquanto outras jovens negras da escola, submetidas a pressões históricas e sociais, interiorizam os padrões estéticos eurocêntricos como ideais de beleza, alisando os cabelos, Iza se destaca ao usar seu cabelo solto num enorme *black power*, uma consciência crítica que desafia a introjeção ideológica (Malachias, 2009).

Em seguida, indaguei Iza sobre qual foi o procedimento adotado pela gestão à sua denúncia de racismo, ela respondeu: “*Me colocaram na frente da pessoa para ter uma conversa*. Percebo que essa “estratégia de apaziguamento” é recorrente na escola para solução de conflitos, sobretudo quando se trata de violências como racismo, preconceito ou *bullying* é tratada com mediação direta entre as partes, sem considerar o desequilíbrio de poder, o sofrimento subjetivo e os possíveis efeitos psicológicos para a vítima.

Ao optar por uma solução simplificada, que ignora as dimensões subjetivas da dor e da opressão, a gestão escolar corre o risco de reforçar o silenciamento. Sobre o seu caso Iza complementa que esse tipo de abordagem pode ser não só ineficaz, mas também revitimizante, ao expor a pessoa ao agressor e reativar gatilhos emocionais traumáticos, indagando: “*O meu caso não era tão grave assim, mas, por exemplo, em um caso de assédio colocar a vítima na frente do agressor, já não é um caso tão bom porque você pode despertar gatilhos na vítima, então acho que em determinadas situações a conversa resolve, mas em determinadas situações tem que chamar uma autoridade maior*”

A necessidade de se convocar, em determinados casos, uma “autoridade maior”, sugere que há, nas juventudes, uma demanda por justiça sensível, que recusa soluções neutras para problemas que, em sua essência, são estruturais.

Essa maneira como a instituição resolve as situações de racismo é, portanto, um termômetro da forma como a escola lida com os direitos humanos no cotidiano, evidenciando um padrão de omissão disfarçado de neutralidade que contribuem para a normalização das violências simbólicas no espaço escolar.

O racismo causa dor e sofrimento. A existência se trata do sujeito imerso no mundo. “A dor é íntima, certamente, mas é também impregnada de social, de cultural, de relacional (...). Ela não escapa ao vínculo social” (Le Breton, 2018, p.14). Sobre tal aspecto, Járdina Silva, em um estudo antropológico realizado em João Pessoa-PB, no Centro Balula, em 2023, aborda temáticas das relações entre as práticas do racismo e o suicídio na população negra. O estudo apontou que o crime de racismo e outras formas de violações e violências, desde à infância são como gatilhos para ideação e tentativas de suicídio (Silva, 2024), assim, “a raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (FOUCAULT, 2002, p.305)

Tais experiências reforçam a ideia de Merleau-Ponty (1945) de que o mundo não se apresenta de forma neutra: ele é sentido no corpo e, quando esse corpo é oprimido, o próprio mundo se torna hostil. Com isso, os direitos humanos constituem uma ferramenta preciosa para se interpretar e criar uma realidade social numa dimensão humanizadora, pensar em práticas e dinâmicas sociais na escola sob a luz dos direitos humanos, promoverá uma realidade social mais humana para aqueles que são atravessados pelos marcadores da diferença, a exemplo da raça.

Nessa perspectiva, os direitos humanos têm que ser trabalhados nas escolas, humanizando-as; assim, “(...) instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (Freire, 2017, p. 7). Os direitos humanos aparecem enquanto elemento para uma cultura de paz contra as práticas do racismo na escola conforme aponta a jovem estudante.

Sobre isso, é de grande importância educação para as relações étnico-raciais que deve primar por elementos que construam a educação entre atores sociais que

se escutem, conversem, discordem e produzam a diferença trabalhada na caminhada pedagógica.

Por fim, a compreensão e sensação dos sentimentos trazidos pelos sujeitos pesquisados são importantes para pensarmos os direitos humanos a partir do suas violações, de sua negação na vida desses estudantes. Merleau-Ponty (1945) propõe que a percepção não é um ato puramente intelectual ou racional, mas uma forma de existir no mundo a partir do corpo, que é, simultaneamente, sujeito e meio da experiência. Assim, os estudantes não "pensam" os direitos humanos como conceitos abstratos; eles os vivenciam ou não em suas relações cotidianas – seja nos ambientes escolares, familiares, comunitários ou virtuais.

Essa análise nos convida a escutar os estudantes em sua corporeidade e subjetividade, reconhecendo que os direitos humanos, para eles, são uma questão de sobrevivência e pertencimento, são atravessados pelos marcadores sociais que mais foram evidenciados em campo: raça e gênero. Para educar para as diferenças que tocam a pele, os traços fenotípicos a exemplo do cabelo crespo, ainda às intolerâncias religiosas, às crenças e ao corpo fora do padrão exigido, às intolerâncias religiosas, das orientações sexuais não heteronormativas aqui presentes, dentre tantas violações é importante trabalhar os direitos humanos na escola, pois desses direitos não pode ser restritos em cartilhas ou palestras pontuais, necessita-se passar por uma transformação profunda da cultura institucional, das relações cotidianas e da escuta ativa das experiências vividas.

5.2.3 “Intolerância Religiosa”: O Racismo sob a perspectiva da Religião

Nesta seção, parto da compreensão que a intolerância contra religiões de matriz africana não é apenas um conflito religioso, mas uma forma de manter a supremacia do cristianismo branco-hegemônico, desvalorizando as culturas afro-brasileiras como inferiores, primitivas ou demoníacas.

Para tanto, adoto os ataques às religiões de matriz africana não apenas como casos de intolerância, mas como manifestações de um processo mais amplo de negação das expressões culturais e espirituais negras, caracterizado por autores

como Orlandi e Reis (2022), Moraes (2021), Rufino e Miranda (2019), Flor Do Nascimento (2016, 2017) e Oliveira (2016, 2017) como racismo religioso.

Tal conceito permite evidenciar que as violências dirigidas às religiões afro-brasileiras não se restringem ao campo da fé, mas operam encarriladas por uma engenharia de dominação/subordinação que tem a raça/racismo/colonialismo como matrizes/motriz de desenvolvimento, que buscam inferiorizar, silenciar e criminalizar os saberes, práticas e corpos oriundos das matrizes africanas.

Contudo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa em que foram utilizadas as falas dos estudantes para categorizar as análises, optei metodologicamente, por manter o termo "intolerância religiosa" como categoria da análise de conteúdo, respeitando os modos como os sujeitos da pesquisa nomeiam suas experiências.

Essa escolha busca preservar a autenticidade das narrativas juvenis, as falas obtidas em campo, os enunciados dos sujeitos de pesquisa, ao mesmo tempo em que permite tensionar, ao longo da análise, os limites da expressão "intolerância" frente à complexidade e profundidade das violências relatadas. Assim, o uso do termo racismo religioso será mobilizado como categoria interpretativa, fundamentada no referencial teórico que orienta este estudo.

As experiências de violências no ambiente escolar atingem sua subjetividade por diversos marcadores sociais: religião, corpo e aparência. Não se trata de uma dor isolada, mas da vivência de um corpo que é reiteradamente marcado como "fora do lugar" diante de uma norma hegemônica imposta por pares e, muitas vezes, tolerada ou ignorada pelas instituições.

Ainda sobre a questão trazida ligada à intolerância religiosa, Iza, revela o seguinte: *"Aqui veio a palestra com um padre, um pastor e em uma das pautas do pastor ele teve uma intolerância religiosa, ele disse que aqui na escola era um terreiro de macumba, como se isso fosse muito, muito ruim"*.

Nesse relato sobre a palestra mencionada, cujo tema discutido é a religião, podemos observar que pelos atores sociais convidados pela escola, ou seja, "o padre" e o "pastor", percebe-se, nitidamente, que faltou um representante da religião de matriz africana. Tal evento é bastante revelador no sentido de que as escolas reproduzem socialmente a estruturas, nesse caso, da religião ocidental, o cristianismo.

As práticas que inviabilizam as religiões de matriz africana, na visão de Boaventura de Sousa Santos (1998, p. 208), consiste em um processo político-cultural através do qual se mata e se destrói o conhecimento produzido por grupos sociais subordinados com intenção de manter e de se aprofundar essa subordinação. Nesse mesmo sentido, o filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) aponta que

As guerras coloniais são concebidas como a expressão de uma hostilidade absoluta que coloca o conquistador face a um inimigo absoluto. Todas as manifestações de guerra e hostilidade marginalizadas pelo imaginário europeu encontraram a ocasião para reemergirem nas colônias (Mbembe 2018, p.37).

O processo de colonização do “outro”, aquele cujo berço está para além das fronteiras do ocidente, sendo corriqueiramente violada seu estilo de ser, seu modo de vida. Nessa direção, Mbembe (2016) traz a questão do epistemicídio que se trata da morte da crença, dos valores, da cultura do povo negro. Nesse raciocínio, desrespeitar as religiões de origem africanas significa uma maneira de expressar racismo.

De maneira velada, sem convidar um representante de religião de matriz africana, a escola aponta para uma regra macrossocial: reproduz socialmente o cristianismo, excluindo as diferenças maneiras de crenças, suprimindo o estilo de vida e a cultura das pessoas negras. Sobre esse aspecto, Iza, em uma visão crítica, dessa hegemonia religiosa revela uma consciência histórica ao reiterar que:

Isso surge basicamente da maior parte dos brasileiros, desde berço, porque é algo enraizado, desde nossas tataravós que têm esse certo preconceito desde que os portugueses invadiram e os indígenas tiveram que abdicar das suas religiões para seguir o catolicismo, então acho que já tá enraizado, acho que todo mundo aqui já teve um certo preconceito antes de abrir a mente (Iza, 2024).

O discurso acima revela uma leitura histórica sobre a origem e a persistência do preconceito no Brasil por um processo enraizado desde os tempos coloniais, quando os portugueses impuseram não apenas sua língua, mas, sobretudo, sua religião, sua cultura e sua visão de mundo, marcada por uma violenta negação da diversidade espiritual e cultural.

A imposição da visão cristã como norma, o silenciamento de práticas religiosas afro-brasileiras, e o desrespeito a tradições espirituais não ocidentais são expressões concretas da monocultura do saber (Santos, 1995, 2006, 2014), conforme sugere Iza, *“eu só acho assim que como o país é laico, não devia ter tanto essa rede assim na escola voltada apenas para o cristianismo e sim em todas as religiões”*.

A monocultura do saber referida opera mesmo em espaços públicos que deveriam ser diversos e plurais. Superar essa lógica exige a valorização dos saberes plurais, reconhecendo que o conhecimento legítimo não é produzido apenas nas universidades, mas também nos terreiros, nas comunidades indígenas, nas experiências vividas e nas memórias coletivas.

Sobre isso, as falas de Iza rompem com esse mecanismo ao expressar o interesse pelas tradições ancestrais como parte de sua cultura, ao afirmar: *“E eu, como uma pessoa preta, eu vejo e gosto de pesquisar sobre as matrizes africanas, tudo que vem dos africanos eu gosto de pesquisar sobre. Eu acho muito interessante!”*.

Ao se colocar como *“uma pessoa preta”* que se interessa pelas tradições ancestrais, Iza reivindica um lugar de pertencimento e dignidade, recusando o lugar subalterno que lhe é historicamente imposto. Seu cabelo, sua fala e seu posicionamento dentro da escola apontam para uma subjetividade em estado de resistência, que contrasta com os efeitos do racismo simbólico sofrido por outras estudantes, como aquelas que escutam que seus cabelos são *“de bucha”* e passam a silenciar ou esconder sua identidade.

No que se refere à supressão do estilo de vida motivada pela negação dos traços fenotípicos racializados constituem uma violenta negação da diversidade cultural, em que apenas um modo de viver é reconhecido como legítimo, enquanto os demais são silenciados ou destruídos.

Sobre esse aspecto, Iza faz questão de expressar as práticas que ratificam a religião ocidental, apresentada por modelo na escola quando relata o seguinte:

Na minha sala, a nossa professora, ela tem um momento de oração no começo da aula, mas tem duas pessoas que elas não gostam disso porque uma delas é ateu e a outra de outra religião, então elas só ficam o tempo todo caladas. E eu já falei assim para não forçar,

não querer ficar colocando na roda, eu acho assim que deveria entrar em um consenso também sobre essas coisas.

A participante Iza, de maneira enfática, se inclinou a falar sobre religião e escola, dizendo que todas as religiões devem ser respeitadas da mesma maneira, pontuando ainda que, se for para serem estudadas na escola, devem ser sem distinção, “*ou inclui todas ou você não inclui nenhuma!*”. Nesse momento, Iza olha para mim de maneira que não me dispersasse de suas opiniões expressas, e faz as pontuações seguintes:

Eu me converti ao catolicismo esse ano, eu não tinha religião, eu era declarada para todas as pessoas como Ateu, e eu era visto quase como uma aberração aqui na escola. Todos falaram ah, ela não acredita em Deus e tudo mais e, oh, meu Deus, ela não acredita em Deus! Era algo muito que pegava bastante nisso. Eu era vista como meu Deus... Não acreditar em Deus? Isso dava muito piadinha sobre isso, por exemplo, hum. Ah, Deixa ela! Que nem em Jesus ela acredita! E várias outras coisas, e como ateu eu acredito que pessoas de outras religiões se vierem aqui na escola vão sofrer também com essas piadinhas, como por exemplo ano passado tinha uma pessoa que era de uma religião de matriz africana e ele também escutava piadinhas (Iza, 2024).

Na passagem trazida pela estudante, “*Eu me converti ao catolicismo (...)*” remete à teoria dos ritos de passagem desenvolvida por Victor Turner (1996) que envolvem três momentos: “1) de separação, 2) de transição (“liminares”), e 3) de reagregação”.

Percebo que Iza, anteriormente à sua conversão, “*era vista quase como uma aberração (...) na escola*”, esse momento consiste na fase de separação quando a exclui do âmbito escolar pela crença divergente à acolhida pela instituição. Mais adiante, nesse tecido conflituoso, tencionado por ser uma “fora do lugar”, a estudante se coloca em uma liminaridade, em virtude de uma fase de transição entre a antiga e a nova identidade, ou seja, passa de “*uma aberração*” a um ser cristão. A conversão ao catolicismo constitui a fase de reincorporação, ou seja, seu retorno a uma posição social reconhecida e validada pela comunidade e incentivada nos espaços escolares (Turner, 1996).

Percebo então, o quanto a escola suprime as identidades, as subjetividades e o estilo de vida, embora a escola comemore no mês de novembro, a Consciência

Negra, não respeita as crenças e os modos de vida que têm origem na cultura e na diversidade dos povos. As questões trazidas aqui sobre intolerância religiosa, condizem com práticas de racismo, fruto do processo de colonização. Contrariamente à essas práticas, *“a diversidade religiosa também é um assunto que pode ser levado sobre os direitos humanos”*, como anuncia Iza.

Embora, o Brasil seja considerado formalmente um país laico, conforme o art. 5.º, VIII que “estabelece que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política” (BRASIL,1988) as escolas reproduzem as regras coloniais, repressoras de estilo de vida e violadoras de direitos humanos.

A imposição da visão cristã como norma, o silenciamento de práticas religiosas afro-brasileiras, e o desrespeito a tradições espirituais não ocidentais são expressões concretas da monocultura do saber, conforme sugere Iza, *“eu só acho assim que como o país é laico, não devia ter tanto essa rede assim na escola voltada apenas para o cristianismo e sim em todas as religiões”*.

Esse processo é denominado por Boaventura Santos (1995, 2014) por “monocultura do saber e do rigor do saber”, caracterizada por um modelo de conhecimento excludente, hierárquico e autorreferente. A monocultura do saber se refere à crença de que apenas um tipo de conhecimento, o eurocentrado, é válido e verdadeiro. Assim, todos os outros saberes, são chamados de mítico, religioso, popular e não científico, apagando as experiências e os modos de vida, fazendo-nos acreditar em uma narrativa do “Milagre Grego”, em que:

As artes e o teatro surgem na Grécia com a tragédia grega, que a Biologia surge na Grécia com Aristóteles, que a Sociologia surge na Grécia com Sócrates, que o Direito surge na Grécia com Platão, que a Pedagogia surge na Grécia com a Paideia, que a Matemática surge na Grécia com Tales, com Euclides e com Pitágoras, que a Química surge na Grécia com Leucipo, Demócrito e Epicuro, que a Medicina surge na Grécia com Hipócrates (...) ou seja, que o mundo desapareceu e ficou esperando a Grécia surgir para fundar tudo no século 4 a.C. (Bárbara Carine, 2025, *online*).

A perspectiva acima referida consiste na compreensão de Sueli Carneiro (2005, p.97) sobre epistemicídio, um processo de “anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados”; ainda em “um processo persistente de

produção da indigência cultural”. No pensamento da autora, constitui um viés do dispositivo de racialidade, esse que vigora no Brasil, tendo âncoras no processo histórico colonialista que toma raça como um operador fundamental para estabelecer hierarquias e empreender a colonialidade do poder (do ser, do saber, da economia, autoridade, natureza e recursos naturais, gênero e sexualidade, da subjetividade e do conhecimento, cosmogônica) (Mota, 2018).

Sobre isso, Tarcísio aponta mais um caso de violação sobre os direitos de crença nessa instituição, ao narrar que *“há casos que violam os direitos humanos que aconteceu com minha colega, que por ela ser declarada a não ter uma religião, ela sofria muito sobre isso, o pessoal falava até que ela ia queimar no inferno por que ela não tinha uma religião, por que não seguia a Deus”*.

“Os direitos humanos estabelecem metas e objetivos para a sociedade, criam uma nova moralidade e, ao dar nome às queixas e aos desejos coletivos, podem cumprir seu papel pedagógico e transformador” (Almeida, 2004, p. 243). Em maio de 2018, foi promulgada a Lei nº 13.663, que alterou o artigo 12, incisos IX e X, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2018), o que mostra a importância dada a esse fenômeno.

Diante os fatos, o embate em torno a essas práticas violadoras devem ser promovidas pela escola, visando uma transformação social que urge o trabalho da aceitação das diferenças. Nessa proposição, “os direitos humanos constituem uma ferramenta preciosa para se interpretar e criar uma realidade social numa dimensão humanizadora” (Dias, 2014, p. 107). A importância de se trabalhar uma educação em e para Direitos Humanos é crucial para promover uma cultura de paz nos intramuros da escola, mas também para além desse espaço social, preconizando respeito, empatia, ainda a aceitação das diferenças, não as transformando em desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o combate as violências no ambiente escolar são de grande relevância e reflete na promoção do respeito da dignidade da pessoa humana. Assim, necessita-se a conscientização crítica sobre as reproduções

sociais nos intramuros da escola, e para além da mesma, conforme nos propõe Paulo Freire (1985).

5.3 Práticas educativas baseadas no diálogo e participação ativa.

Nessa seção, discorro a respeito das contribuições dos estudantes ao serem indagados com as seguintes indagações: *“como você acha que deveria ser as atividades relacionadas aos direitos humanos na escola?”* e *“o que está faltando na forma como os direitos humanos são ensinados ou discutidos?”*.

Nesta categoria, as falas dos participantes da pesquisa demonstraram a necessidade de abordagens pedagógicas centradas na construção coletiva do conhecimento, na escuta atenta e no protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma visão da escola focado no protagonismo do aluno, considerado o centro do processo educativo e construtor de sua própria aprendizagem (Freire, 1999).

Aqui, os sujeitos de pesquisa apontam para a necessidade de implementar *Processos Participativos*, *Escuta Ativa* na *Relação Estudante-Gestão* e *Transversalidade*, conforme demonstrado no Quadro 9:

Quadro 9: Práticas Educativas baseadas no Diálogo e Participação Ativa

CATEGORIA	TEMA	EXEMPLO DE DISCURSO
PRÁTICAS EDUCATIVAS BASEADAS NO DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO ATIVA.	Processos Participativos	<i>Acho que atividades com a participação dos alunos também, porque só palestra fica chato, algo assim que a gente pudesse participar, entendeu?! (Thiaguinho, 2024).</i>
	Escuta Ativa na Relação Estudante-Gestão	<i>(...) Tem que se criar um certo vínculo, até porque se um gestor ele não for assim muito aberto que goste de falar, como é que um aluno vai se sentir confortável em falar, por exemplo, um caso de assédio na escola? Ele não vai se sentir, ele vai achar que vai ser negligenciado (Iza, 2024).</i>
	Transversalidade	<i>Aqui deveria falar mais sobre empatia e a solidariedade (Tarcísio, 2024).</i>

Fonte: Primária, 2024

As práticas educativas propostas pelos estudantes nas suas falas, se contrapõem a modelos tradicionais, autoritários e transmissivos, característicos da educação bancária nos quais o professor ocupa um lugar de detentor exclusivo do saber e os estudantes são relegados a uma posição passiva (Freire, 2005).

Aqui os estudantes propõem uma educação centrada na construção coletiva do conhecimento, na escuta atenta e no protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Na prática, isso significa criar ambientes educativos nos quais os estudantes possam expressar suas ideias, questionar, refletir e participar ativamente das decisões que envolvem o cotidiano escolar.

Para tanto, foram propostas pelos estudantes como exemplos de estratégias que promovem essa participação efetiva: *debates em sala, aulas mais dinâmicas, acolhimento, feira da diversidade, feira cultural, trazer gente de fora para debater e rodas de conversa*.

Essas práticas educativas fundamentadas no diálogo e na participação ativa não apenas favorecem a aprendizagem cognitiva, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o senso de responsabilidade coletiva e a formação cidadã. Ao romper com a lógica bancária da educação, abrem caminho para uma escola mais democrática, plural e comprometida com a transformação social.

5.3.1 Processos Participativos

A pesquisa de campo demonstrou diálogos e atravessamentos comuns entre as juventudes, que são em muitos casos, colocados no lugar de invalidação, dos seus saberes, identidades, modos de ser e existir, suscitando no processo de invisibilização, subalternização e silenciamento de suas vozes (Azevedo, 2019).

A partir de suas falas, são revelados a necessidade de proporcionar-lhes o papel de protagonismo para compartilharem suas experiências e vivências no espaço escolar. Nessa perspectiva, Iza expressa a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com a rigidez da sala de aula e valorizem o protagonismo juvenil, ao afirmar: *“as aulas deveriam ser de formas mais dinâmicas, não só na sala*

de aula, mas fora também (...) algo conjuntamente trabalhado até que seja entendido, com toda a escola, de forma que a gente possa expor nossa opinião, principalmente nós que somos adolescentes”.

A fala de Iza evidencia uma percepção sobre a urgência de metodologias que dialoguem com os interesses, ritmos e modos de ser das juventudes, por uma escola mais sensível, em que o aprender seja inseparável do conviver, do experienciar e do se expressar.

Além disso, as percepções dos jovens participantes da pesquisa de campo, dialogam com os debates recorrentes sobre a evasão escolar no ensino médio, como as pesquisas que apontam para a falta de infraestrutura escolar, a exclusão digital, a violência e insegurança no ambiente escolar, a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e a falta de adequação das propostas pedagógicas a realidade dos estudantes, (Magnago, *et. al.* 2024; Nascimento, *et al.* 2020). Para tentar conter esse fenômeno, o governo criou em 2024 o Programa Pé de Meia, que tem como objetivos:

Art. 2º São objetivos do Programa Pé-de-Meia:

- I - democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio e estimular a sua permanência nele;
- II - mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino médio;
- III - reduzir as taxas de retenção, abandono e evasão escolar;
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação;
- V - promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional; e
- VI - estimular a mobilidade social (BRASIL, 2024,).

Percebemos então que o foco prioritário do programa é a partir de incentivos financeiros, reconhecendo as barreiras econômicas enfrentadas por muitos estudantes, não contemplando a demanda por mediações pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e afinadas com a linguagem, os afetos e os interesses da juventude, como *“algo assim, que a gente pudesse participar, entendeu?!”* (Thiaguinho, 2024).

A evasão não se dá apenas pelo viés econômico, mas também simbólica, afetiva, política e cultural, relacionadas ao sentimento de não pertencimento, à ausência de escuta e à negação das subjetividades juvenis no ambiente escolar,

esse sentimento faz parecer que aquilo que se ensina não é referência para a sua vida, com isso:

Por vezes, nossos alunos, passam anos assistindo aulas onde se explica tudo, menos suas vidas. Porque a escola e seus professores que sabem tanto sobre tantas matérias pouco sabem e explicam sobre a infância, a adolescência, a juventude, suas trajetórias, impasses, medos, questionamentos, culturas, valores? (Arroyo, 2004, p. 305).

Dessa forma, a escola julga o desinteresse dos jovens na sala de aula e os jovens dizem não ser ouvidos, nem respeitados em suas formas de viver, pensar e ver o mundo. Segundo Manuel Castells (1999), a escola deve estabelecer um *link* da informação com a construção de conhecimento, e intensificar espaços que possibilitem liberdade de expressão e criação do jovem, enquanto produtor e ator de cultura na sociedade brasileira.

A ausência dessa escuta ativa, provoca nas instituições educacionais, processos de resistência ao poder, com um contrapoder, expresso por manifestações que fazem um contraponto ao poder estabelecido, e instauram uma lógica dialética de movimentos ora de afirmação, ora de negação (Castells, 1999). Dessa maneira,

Não há como negar que jovens, adolescentes e até crianças chegam às escolas arrogantes e desafiadores. Um desafio e uma arrogância que pode ocultar (ou revelar) a consciência de sua fraqueza diante de um mundo com eles tão desapiedado. Sua rebeldia pode ser apenas um gesto de sinceridade em uma instituição onde eles esperam ser ouvidos e entendidos (Arroyo, 2009, p. 41).

Há uma demanda por mediações que dialoguem com a linguagem dos jovens, que os considerem como protagonistas, na qual a escola se torna palco de expressão e pertencimento. Esse protagonismo juvenil é tratado no Plano Nacional da Juventude:

Protagonismo juvenil significa que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor. Ser reconhecido como ator social estratégico implica a integração social, a participação, a capacitação e a transferência de poder para os jovens como indivíduos e para as organizações

juvenis, de modo que tenham a oportunidade de tomar decisões que afetam as suas vidas e o seu bem-estar (BRASIL, 2004, p. 22).

No viés educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza o protagonismo juvenil como uma abordagem que busca promover a formação integral dos estudantes “uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (BRASIL, 2018, p. 467).

No entanto, o protagonismo defendido pela BNCC emerge de um conjunto de “pautas curriculares mediante a articulação entre individualização e responsabilização” (Silva, 2023, p. 2) das juventudes, partindo de uma premissa alinhada às exigências do mercado e à lógica do empreendedorismo.

Com base nessa lógica, o jovem é interpelado como sujeito responsável por gerir sua própria trajetória, desenvolver seus “projetos de vida” e alcançar sucesso pessoal, transferindo para o indivíduo a tarefa de “se fazer” protagonista por mérito próprio através de discursos meritocráticos de *coach* como “trabalhe enquanto eles dormem” e “todo mundo tem as mesmas 24 horas”, desconectado de contextos sociais mais amplos e das estruturas que condicionam suas possibilidades reais de escolha.

A sociedade da modernidade é definida por Young (2002) como meritocrática, “uma sociedade meritocrática se funda no pressuposto de que as recompensas são distribuídas segundo o esforço e as habilidades pessoais, o que garante que todos tenham acesso igual ao mercado de trabalho” (Melo, Salles, 2020, p. 89)

Na instituição, percebo o contraste entre o protagonismo da BNCC e o sentido de ser protagonista reivindicada pelos estudantes, por práticas educativas que os reconheçam como sujeitos ativos, criativos e sensíveis, capazes de pensar, propor e transformar, nas quais o corpo, a escuta, a fala e a convivência destes ganhem protagonismo.

Suas falas nos convocam a construir uma escola mais dialógica, aberta à escuta e comprometida com a participação real na aprendizagem, é no pensamento crítico e reflexivo que se encontra o propósito da educação, a formação de

indivíduos capazes de ler e interpretar o mundo e, assim, poder agir nele (Freire, 1987).

Esse incômodo com o ensino convencional e unidirecional do saber é expresso por Thiaguinho, ao destacar: *“Acho que atividades com a participação dos alunos também, porque só palestra fica chato, algo assim que a gente pudesse participar, entendeu?!”.* Aqui, Thiaguinho aponta para a necessidade de romper com a lógica bancária da educação, como propõe Paulo Freire, e construir um processo em que os estudantes deixem de ser recipientes de conteúdo e passem a ser sujeitos participantes do conhecimento, implicados nas discussões e na construção do saber.

Essa reivindicação é complementada por Iza, ao exemplificar como o modelo de transmissão de conteúdo é incapaz de mobilizar engajamento, sobretudo em adolescentes que vivem num mundo marcado por estímulos visuais, interações constantes e múltiplas linguagens, ao expressar:

Tem um professor que basicamente a sala todinha dorme na aula dele, porque ele fala, fala, fala e a aula fica monótona e cansativa (...) e acaba que as pessoas dormem, não presta atenção. Então eu acho que deveria ser com aulas mais dinâmicas e não só na sala de aula, mas também fora da sala de aula.

Dessa forma, ao ser relegados à condição de ouvintes passivos, muitas vezes desinteressados ou até fisicamente ausentes da experiência, quando *“a sala todinha dorme”*. Aqui, o adormecer não se limita ao corpo físico: trata-se também de um adormecimento do desejo, da escuta e do pensamento.

Tal fato nos revela, a partir da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1945 [1994]), que corpo que adormece em sala de aula é também o corpo que não é convocado à presença, que não é mobilizado pelo ambiente, que não se vê implicado naquilo que está sendo dito. O aprendizado, para eles, precisa ser vivido e sentido, não apenas ouvido, até mesmo *“buscando uma forma melhor de explicar, ou fazer cartazes para expor pela escola”* conforme sugerido por Thiaguinho.

Essa proposta de *“fazer cartazes para expor pela escola”* carrega um valor simbólico de tornar público o conhecimento produzido na escola, valorizando a expressão visual, a criatividade e o protagonismo juvenil. Expor cartazes é ocupar

os espaços escolares com a voz e a perspectiva dos estudantes, é ressignificar os corredores da escola, com atividades *“tipo palestras, rodas de conversa, que não ficasse restrito somente à sala de aula, entendeu que tivesse atividades também”*, complementa Thiaguinho, ao propor uma circulação viva de ideias, temas e debates, como maneiras *“que daria pra se aprofundar, mais no tema”*.

A escuta das vozes estudantis é fundamental para reconfigurar os sentidos do ato educativo, como meio para fortalecer uma cultura escolar mais acolhedora e capaz de estabelecer vínculos que favoreçam a comunicação entre estudantes, professores e gestão escolar.

A falta desse acolhimento é destacada por Iza, em um projeto que foi realizado na instituição, mas que não teve continuidade, ao dizer: *“Aqui tinha um acolhimento todo dia de manhã de uma forma diferente, para as pessoas se entrosar, ter mais amizade, eu acho também que isso deve ser algo trabalhado”*. Esse simples gesto de recepção pode, segundo Iza, contribuir para a criação de laços, o fortalecimento das relações interpessoais e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar, promovendo um clima escolar mais humanizado e menos hostil, especialmente em contextos em que o *bullying*, o preconceito, e o racismo entre pares são recorrentes.

Essa prática cotidiana de acolhimento é o primeiro passo para formação de vínculo entre os estudantes, professores, gestão e funcionários da instituição escolar, enquanto espaço de formação social no qual o sentimento de pertencimento colabora para sua permanência, favorece o diálogo, a compreensão da realidade e fomenta a sua participação (Dias, Gontijo, Matias, 2022).

A escola como um espaço vivo, precisa estar aberta a construção da afetividade, mesmo que com um gesto simbólico que diz: “você está aqui, você importa, você é bem-vindo”, como um lugar de escuta, no qual os estudantes possam trazer seus questionamentos sobre si mesmos, sua realidade, seu futuro.

5.3.2 Escuta Ativa na Relação Estudante-Gestão

A escola é um espaço social, no qual além de conhecimentos, os jovens criam memórias e constroem relações. Assim, esse ambiente deve se mostrar como

um espaço sensível, que dá lugar ao outro e cria as condições para ser vivido como um lugar de segurança, reconhecimento e construção conjunta.

Diante disso, a gestão escolar precisa contribuir para esse ambiente de confiança, escuta e cuidado. Para tanto, o relacionamento entre gestão e estudantes não pode ser hierárquico, autoritário ou indiferente, mas precisa se pautar pelo diálogo, pela compreensão das especificidades da adolescência e pela criação de vínculos afetivos. Essa escuta ativa é reivindicada por Iza, ao expressar:

E eu acho que assim, você passa o dia todinho com aquelas pessoas, então você tem que criar um certo vínculo, até porque se um gestor ele não for muito aberto, que goste de falar, como é que um aluno vai se sentir confortável em falar, por exemplo, um caso de assédio na escola? Ele não vai se sentir seguro, ele vai achar que vai ser negligenciado.

Aqui, o diálogo não se dará sem a disposição do outro em ouvir, é preciso deixar com que o educando exerça o direito de dizer a sua palavra mediado por relações horizontais, em que a escuta não seja mera formalidade, mas um compromisso com a dignidade e a voz do outro, “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (Freire, 2015, p.117).

A fala de Iza, ao mencionar a insegurança em relatar um caso de assédio na ausência de uma gestão aberta ao diálogo, revela a tensão vivida por uma jovem diante da possibilidade de ser silenciada ou negligenciada. Essa sensação de insegurança evidencia a vulnerabilidade que se instala quando os espaços institucionais não garantem escuta efetiva e acolhimento.

Tal cenário remete à discussão de Sara Ahmed (2021) sobre os mecanismos institucionais de silenciamento, em que a ausência de canais de escuta ou a falta de acolhimento pode transformar a denúncia em um gesto arriscado, marcado pelo medo de não ser ouvida ou de ser deslegitimada, ao expressar:

É preciso dismantelar as barreiras que nos impedem de ouvir reclamações, e por barreiras, estou me referindo às barreiras institucionais, os muros, as portas que tornam invisível e inaudível

muito do que é dito, do que é feito (Ahmed, 2021, p.16, tradução nossa)²⁷.

Percebo então, a necessidade da escuta ativa e intencional dentro da instituição escolar para compreender as demandas dos estudantes de forma horizontal. Em seguida, indago Iza sobre o que ela faria se fosse diretora da escola, Iza relata: *“Eu como gestor, iria compreender os alunos também, tem essa questão que muitas pessoas que ficam escutando os adultos e não escutam tanto os adolescentes, então se você está lidando com a adolescente, você tem que procurar entender e conversar com eles, ter um diálogo com eles”*.

Sua fala reclama o adultocentrismo que ainda predomina nas instituições escolares, ou seja, a tendência de considerar apenas as vozes e perspectivas dos adultos como legítimas. Segundo Cavalcante (2021, p. 3) o adultocentrismo pode ser definido:

Como um processo que invisibiliza crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos de lutas e transformações sociais, que promove o apagamento da especificidade de suas vidas, na medida em que as concebem como “protótipos de adultos” numa perspectiva do vir a ser e não do já é.

Essa posição historicamente construída, se identifica com a forma de produção de cultura ocidental, que olha a criança para um modelo de adulto idealisticamente construído, que promove a hierarquização e submete crianças e adolescentes a um universo decisório, dominado pelos adultos (Faria, Santiago, 2015).

Assim, a fala de Iza destaca que o relacionamento entre gestão e estudantes não pode ser hierárquico, autoritário ou indiferente, deve ser pautado pelo diálogo, pela compreensão das especificidades das juventudes e pela criação de vínculos afetivos e éticos. Esse relacionamento com a comunidade escolar é importante para a permanência dos jovens na escola, pois os jovens possuem um instinto de “confiar, de gostar do outro, de encontrar interesses semelhantes aos seus, de

²⁷ Citação original: *You have to dismantle the barriers that stop us from hearing complaints, and by barriers, I am referring to institutional barriers, the walls, the doors that render so much of what is said, what is done, invisible and inaudible* (Ahmed, 2021, p.16).

procurar aqueles que pensam e agem de forma parecida” (Abramovay *et al.*, 2015, p. 89).

Ainda sobre o questionamento sobre o que os estudantes fariam se ocupasse o lugar de gestor da escola, Thiaguinho revela: *“Eu iria arborizar mais escola, porque é muito quente, não tem muita sombra. E melhorar na estrutura, porque os banheiros não têm portas, essas coisas”*. O posicionamento de Thiaguinho denuncia uma necessidade básica que viola o direito à privacidade e à dignidade, visto que os “banheiros sem portas” influenciam diretamente no bem-estar e na dignidade da permanência na escola.

Vale salientar aqui, que apesar da instituição ter sido inaugurada em 2020, ou seja, em um intervalo de tempo recente, percebi em campo que sua deterioração acelerada está relacionada à baixa qualidade dos materiais utilizados na construção, tanto que não só os banheiros estavam sem portas, mas também duas das três salas de aula estavam com as portas apoiadas ao lado por terem se soltado da estrutura.

Essa baixa qualidade dos materiais pode ser refletida a partir de uma diferença abismal nas condições das escolas, a depender da sua localidade e perfil socioeconômico dos estudantes, conforme apontado por Duarte; Gomes e Gotelib, (2019, p. 26):

Essas escolas são muitas e pequenas, com poucos alunos, tanto por estabelecimento, quanto em relação ao total da matrícula no país. Localizadas nas unidades federadas com menor dinamismo socioeconômico e administradas pelos municípios brasileiros, tais escolas foram denominadas como “escolas pobres para os pobres”

Durante a entrevista, Iza revela o reconhecimento das desigualdades históricas que atravessam o sistema público de ensino, sobretudo nas regiões mais periféricas e interioranas do país, ao falar: *“(...) porque sabemos que as escolas estaduais não têm tanto orçamento, **principalmente uma escola em São José do Bonfim**”* (grifo nosso).

Sua fala nos convida a refletir, com base nos efeitos da “linha abissal” de Boaventura Santos (2002, 2010, 2019) ao destacar as diferenças e contradições entre o *Norte Global* (o centro, desenvolvido, rico) e o *Sul Global* (Semiperiferia/Periferia, Subdesenvolvida, Pobre), na qual determinadas

populações e territórios são invisibilizados ou considerados menos merecedores de políticas de qualidade.

Nesse sentido, Thiaguinho revela uma discrepância entre o que é publicizado na página do Governo da Paraíba, que a instituição dispõe “laboratórios de Ciências Naturais”, que, em tese, remete a um espaço equipado e propício à experimentação científica, e o que se vive cotidianamente, ao expressar com sarcasmo: “*O nosso laboratório só tem o nome e não tem quase nada, só alguns frascos e um equipamento que lava os pés*”.

Sua fala marcada por ironia e crítica, assume um tom de denúncia a um sistema que aparenta oferecer igualdade de condições, mas em essência, reafirma hierarquias e exclusões por meio de estruturas simbólicas de dominação. Essa contradição entre o discurso institucional e a realidade escolar é um sintoma da chamada violência simbólica, que se manifestam por meio da imposição de significados e representações que mascaram as desigualdades (Bourdieu, 1996).

Nessa perspectiva, as falas dos estudantes evidenciam a urgência de refletir sobre o papel da escola como espaço formativo integral, é nesse sentido que se insere a necessidade de discussão sobre temas transversais no ensino apontada pelos estudantes na próxima seção.

5.3.3 Temas Transversais

Os discursos dos estudantes demonstraram a necessidade de tratar na instituição de temas como empatia, solidariedade, *bullying*, diversidade cultural, religiosa e afetiva, e direitos humanos, reforçando que a escola deve ser um espaço de reflexão sobre a convivência e os valores sociais. Nesse sentido,

A educação em e para direitos humanos deve acima de tudo, ser capaz de sensibilizar e humanizar os envolvidos por sua própria metodologia, indo além dos conteúdos pré-determinados nas disciplinas através de temas transversais que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano (Bittar, 2007, p. 316).

Isso indica que os estudantes reconhecem a importância da transversalidade dos direitos humanos no currículo escolar, mas apontam que essa abordagem precisa ser mais estruturada e efetiva, conforme expressado por Tarcísio ao

expressar: *“Eu tentaria conversar com os professores para que eles trouxessem para sala momentos para conversar também com os alunos na sala de aula sobre empatia, sobre bullying e até sobre direitos humanos também. Era bom tentar convencer os professores a tratar melhor desses assuntos”*.

Ao destacar temas como empatia, bullying e direitos humanos, o estudante mobiliza uma dimensão prevista nas diretrizes curriculares nacionais, mas que aparentemente não é contemplada na prática. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para ensino médio estabelece que:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (...) cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018)

Dessa forma, os temas transversais devem permear todas as áreas do conhecimento, justamente porque tratam de valores e questões urgentes da contemporaneidade. Nesse momento, Iza dá continuidade a fala de Tarcísio e complementa:

Eu acho que deveriam falar vários assuntos, por exemplo, aqui está mais trabalhado setembro amarelo, a violência contra a mulher e o racismo, porém não só tem esses temas. A diversidade religiosa também é um assunto que pode ser levado sobre os direitos humanos, também tem a homofobia, tem a xenofobia, que era trabalhado, mas não tanto assim, o uso de preservativos que é legal ser trabalhado, visto que aqui a maior parte é adolescente com a vida sexual ativa, então acho interessante trabalhar esses temas de saúde também.

Conforme indicado por Iza, essa integração ainda carece de uma abordagem curricular mais abrangente, contextualizada e sensível à realidade vivida pelos próprios estudantes, ao mencionar a diversidade religiosa, a homofobia, a xenofobia e a educação sexual, Iza aponta para as especificidades vivenciadas na instituição, com temas que afetam diretamente a sua vida e dos seus colegas, sobretudo os pertencentes a grupos historicamente oprimidos, conforme percebemos na seção

5.2 sobre as violações aos direitos humanos vividas pelos estudantes nessa instituição escolar.

Nesse sentido, a fala de Iza não é apenas uma sugestão de temas, mas uma reivindicação por uma escola que reconheça a complexidade dos sujeitos que a compõem, que acolha suas vivências e que enfrente os preconceitos.

Trata-se, em última instância, de um chamado à escuta ativa, à inclusão real e à atualização do currículo a partir das vozes que, muitas vezes, permanecem à margem do debate escolar, sob formas de conhecimento que estão completamente descoladas da dinâmica da vida social, assim,

O ensino fundado em raciocínios técnico-operativos não consente a formação de habilidades libertadoras, mas, muito pelo contrário, fornece instrumentos para *operar* dentro do contexto de uma sociedade exacerbadamente competitiva, consumista, individualista e capitalista selvagem (Bittar, 2007, p. 321).

Para isto, as práticas pedagógicas precisam colaborar para as humanidades, ou seja, desenvolver habilidades que giram em torno do convívio. Sobre isso, Tarcísio faz questão de dar continuidade as observações de Iza e diz: *“Aqui também deveria falar mais sobre empatia e a solidariedade”*.

Nesse sentido, a sugestão de Tarcísio demanda uma formação que contribua para a construção de sentidos coletivos, que fortaleçam o pertencimento e o cuidado com o outro, é “a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (Freire, 1987, p. 30).

Tarcísio demonstra que ensinar exige escutar, dialogar e reconhecer o outro em sua inteireza, em que a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade, não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro. Seu discurso sinaliza que:

A sociedade brasileira está mudando, as camadas mais pobres da população estão adquirindo consciência de seus direitos e já conseguiram avançar muito no sentido de sua organização. A sociedade ultra-individualista, criada pelos colonizadores europeus e acentuada no século XX pela interferência do capitalismo internacional, está cedendo lugar a uma nova sociedade de indivíduos associados, que começam a descobrir a importância da solidariedade (Dallari, 2007, p. 47).

Assim, a finalidade maior da Educação em Direitos Humanos (EDH) é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões, aproximando-a das práticas culturais que valorizam o coletivo, o respeito e a escuta, numa perspectiva que rompe com a lógica individualista, meritocrática, opressora e hierarquizante que historicamente é transmitida pela cultura ocidental. desconfigura a opressão permanentemente transmitida pela cultura ocidental

Em campo, percebi que apesar do “cenário obscuro de implementação do PNEDH” apontado por Bittar (2021) nas referências bibliográficas para a prova escrita de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas PPGDH/ UFPB, os discursos das juventudes participantes da pesquisa, revelam formas de resistência simbólica e prática que tensionam e desestabilizam os padrões de opressão naturalizados pelo modelo hegemônico de cultura.

Ao manifestar o silenciamento de suas vozes, a precariedade estrutural das escolas, a falta de diálogo e a carência de temas que atravessam suas vivências, como o racismo, a diversidade religiosa, a sexualidade e os direitos humanos, esses jovens não apenas apontam lacunas na experiência escolar, mas reivindicam novas formas de existir, aprender e conviver dentro do espaço educativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender a percepção dos estudantes do ensino médio sobre direitos humanos, observando a contribuição desses direitos para a formação/educação cidadã das juventudes, no contexto de uma instituição localizada na cidade de São José do Bonfim, que faz parte do programa Escola Cidadã Integral (ECI) da rede estadual da Paraíba. Para alcançar esse objetivo, os capítulos foram organizados buscando atender os objetivos específicos da pesquisa, e de forma articulada, responder as seguintes questões anunciadas na introdução: quais as experiências e percepções dos estudantes de ensino médio em relação aos Direitos Humanos? Quais as contribuições das disciplinas da área de Ciências Humanas na construção da percepção dos estudantes sobre os Direitos Humanos?

Dessa forma, primeiramente situei uma discussão sobre a complexidade histórica que permeia a construção normativa dos Direitos Humanos, no âmbito internacional com a DUDH e posteriormente no Brasil, em relação íntima com o ativismo político dos movimentos sociais e das lutas pela redemocratização do país. Na propositura da análise do tema, adentrei sobre questões concernentes à estigmatização dos direitos humanos, em um processo socialmente construído que busca aniquilar sua efetividade e sua importância nas dinâmicas sociais, sobretudo, em lugares e às pessoas cujos marcadores sociais são refletidos nesse processo de estigma.

Em seguida, as análises desenvolvidas evidenciaram como a agenda conservadora por meio de contra(reformas) atingiram a educação, em particular o Ensino Médio, para a manutenção da lógica capitalista, reduzindo o espaço das Ciências Humanas e Sociais para atender a uma agenda neoliberal. A presença de matérias a exemplos da sociologia e da filosofia no currículo do ensino médio é primordial às elaborações de compreensões críticas da estrutura e hegemonia na e da sociedade para garantir uma formação atuante na construção de sujeitos críticos, éticos e conscientes de seu papel social, que a capacidade de problematizar a realidade e resistir à naturalização das injustiças sociais e as estruturas que moldam

a vida em sociedade, fomentando maiores possibilidades às minorias sociais a compreensão de seu lugar no mundo a partir da experiência do vivido.

Após essa discussão teórica, entendendo o campo como um ambiente empírico rico onde a ação se manifesta, e situado num contexto marcado por discursos de ódio contra os direitos humanos, que tratam a questão de forma pejorativa, busquei identificar como os estudantes de uma Escola Cidadã Integral (ECI), percebem os direitos humanos com base nas suas vivências, e quais as formas de violência que configuram violações aos direitos humanos presentes no ambiente escolar.

Concernente aos dados levantados em campo, restou evidenciado, entre outros fatores que serão demonstrados mais adiante, que a compreensão dos estudantes sobre direitos humanos é empírica e intuitiva, pois os estudantes afirmam de forma unânime, que nunca ouviram falar na DUDH (apesar de previsto na Matriz da disciplina de Sociologia).

Dito isto, constatei que os estudantes relacionaram os direitos humanos predominantemente como direitos sociais, refletindo a ideia de direitos e garantias constitucionais vividos no cotidiano, como o direito de lazer, a saúde, a educação, e a moradia. Percebi também, a ideia dos direitos humanos como sinônimos de liberdade e igualdade, refletida nos discursos hegemônicos ocidentais, que moldaram a compreensão dominante dos direitos humanos.

Diante do exposto, observei como a dualidade entre esses modelos (capitalista e socialista) sobre direitos humanos ainda é visível no debate contemporâneo, em que alguns atores sociais continuam a priorizar a liberdade individual em detrimento às políticas redistributivas para reduzir desigualdades.

Dessa forma, partindo de uma ideia que transcende à noção de garantias legais, alguns participantes compreendem os direitos humanos como deveres e responsabilidades atribuídas ao cidadão, como um processo de transição dos direitos individualistas de primeira geração, de direitos sociais de segunda geração, para os de terceira geração, relacionados à fraternidade, implicando em um senso comum de deveres em atenção à coletividade. Essa noção de responsabilidade coletiva, é o reconhecimento pela sociedade compromissada em garantir a realização plena dos direitos previstos nas normativas.

Diante das análises empreendidas, foi possível identificar que a ausência de debates sobre direitos humanos nas aulas estaria relacionada à formação dos professores e o pouco tempo de aula da disciplina de sociologia, a única disciplina que trata diretamente sobre a temática, revelando como a redução da carga horária das ciências Humanas têm impactado na construção da percepção dos estudantes sobre os Direitos Humanos e nas políticas e práticas pedagógicas que permeiam o ensino médio.

As experiências relatadas pelos estudantes, evidenciaram ainda, situações de violações aos direitos humanos no ambiente escolar, manifestadas por meio de episódios de preconceito, *bullying*, homofobia, racismo religioso, entre outras, que combinadas pelas as interseccionalidades: raça e gênero, geram formas específicas de violência simbólica e estrutural.

O processo de identificação dessas experiências relatadas permitiu compreender que as duas formas de violência mais vivenciadas – *bullying* e preconceito – apesar de distintas são correlacionadas, refletidos sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, como traços fenotípicos, orientação sexual, identidade de gênero, religião, entre outras, que tornam esse último fenômeno a base do primeiro.

Os resultados da pesquisa ratificam ainda uma maior exposição à experiência de *bullying* por parte de estudantes negros, da comunidade LGBTQ+ e de mulheres, reveladas em torno de ‘brincadeiras’, ditas pelos alunos e, apesar de não ditas pelos professores, são percebidas a partir de olhares, de um corpo que não emite voz nesse instante, mas que não silencia os estigmas.

Nessa perspectiva, as experiências dos estudantes também denunciaram práticas de “intolerância religiosa”, que apesar do termo utilizado, restou demonstrado nas entrelinhas, situações de racismo religioso, por tratar-se de um processo de negação das expressões culturais e espirituais negras.

Os apontamentos sobre violações aos Direitos humanos evidenciaram ainda o protagonismo de Iza, jovem preta, que se destaca ao usar seu cabelo solto num enorme *black power*, indicando para seu estado de resistência, que contrasta com os efeitos do racismo simbólico sofrido por outras estudantes, como a jovem

Ludmila, que alisa o cabelo, e usa técnicas de maquiagem para afinar o nariz, tentando esconder os traços negroides.

No entanto, mesmo Iza se anunciando como uma mulher preta, que não se percebe influenciada pelos padrões hegemônicos, restou revelado nas suas falas um processo de conversão, ao se ver “*como uma aberração*” na instituição, por não ter uma religião, passando a um ser cristão, tendo na sua conversão ao catolicismo, o retorno a uma posição social reconhecida e validada por aquele espaço escolar que se intitula como Escola Cidadã.

Nessa perspectiva, buscando de meios de romper esses ciclos, sobrevieram dos educandos, a necessidade de estratégias metodológicas centradas no protagonismo das juventudes, através de processos participativos e escuta ativa de forma horizontal na relação estudante-gestão. Esses resultados apontaram para atravessamentos comuns entre as juventudes, que são em muitos casos, colocados no lugar de invalidação e silenciamento de suas vozes,

Nessa direção, embora as fissuras da instituição, ao longo do processo investigativo, pude notar que a escola busca, pontualmente, promover valores democráticos, por meio da eleição de líder de sala e do orçamento democrático, realizado uma vez no ano. No entanto, os participantes apontaram que a escolha do trio gestor também deveria ser realizada de maneira democrática, como instrumento essencial de democratização da escola pública e de fortalecimento da cidadania no espaço educativo, como uma vivência cotidiana, participativa e coletiva, não apenas um evento episódico.

A pesquisa evidenciou ainda, a reivindicação dos estudantes por uma abordagem curricular contextualizada e sensível especificidades vivenciadas na instituição, ao mencionarem a necessidade de temas como empatia, solidariedade, bullying, diversidade religiosa, homofobia, xenofobia, uso de preservativos e direitos humanos, temas que afetam diretamente as suas vivências, sobretudo dos pertencentes a grupos historicamente oprimidos.

Diante das análises empreendidas, consideramos que o objetivo proposto neste estudo foi alcançado, uma vez que reconhecemos, a partir da escuta dos sujeitos, os modos pelos quais os direitos humanos são percebidos, vividos ou negados no cotidiano escolar, que reforçam as discussões sobre a promoção dos

direitos humanos no ambiente educacional, e a necessidade de práticas pedagógicas que enfrentem, de forma sistemática, as diversas formas violações a esses direitos dentro e fora do âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- AHMED, Sara. **Complaint!**. London: Duke University Press, 2021.
- ALMEIDA, Tânia Mara Campos de . AS RAÍZES DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE PATRIARCAL. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 235-243, 2004.
- ANTUNES, D. C., ZUIN, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-42. doi: 10.1590/S0102-71822008000100004
- AFONSO, Emanuele Dalpra. 2022. "Direitos Humanos no Brasil: O 3º Programa Nacional de Direitos Humanos e a Proposta de Revisão pelo Governo Bolsonaro." **O Social em Questão**, nº1, v. 52, p. 85–106. Disponível em: <<https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.56400>>. Acesso em 15 set. 2024.
- ALMADA, Pablo Emanuel Romero. O negacionismo na oposição de Jair Bolsonaro à comissão nacional da verdade. **Rev. Bras. Ci. Soc.** nº 36 , v. 106, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/3610608/2021>>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- BARTH, Fredrik. 1954. "Father's brother's daughter marriage in Kurdistan". *Southwestern Journal of Anthropology*, 10(2):164-171.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís A. R. Augusto P. 70. ed. São Paulo: Edições, 2016. 141 p.
- BARBOSA, C. S., KAPLAN, L., SOUZA, J. C. L.de. Ciências Humanas e Sociais no Novo Ensino Médio na rota do ultraliberalismo e do neoconservadorismo: a particularidade do Rio de Janeiro. **Revista Horizontes**, v. 42, n. 1, 2024. Disponível em: < <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1838>>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BARRETTO, Rafael Zelesco. Natural, positivo, romano e universal? Investigação sobre o direito das gentes em Tomás de Aquino. *Revista de Direito Internacional*, Brasília, v. 15, n. 3, 2018 p.67-96.

BATISTA, Jessica Holanda de Medeiros. **Educação em direitos humanos em Escolas Integrais Cidadãs de ensino médio de João Pessoa: aproximações e Deslocamentos**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – UFPB, João Pessoa, 2022.

BENEVIDES, M. V. M. **Fé na luta**. São Paulo: Leterra, 2009.

BENEVIDES, M. V. M. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2001. Disponível em: < <https://repositorio.usp.br/item/001125510> >. Acesso em 25 abr. 2023.

BENEVIDES, M. G. AMORIM, R. F. de. REGO, E. C. Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: uma Análise do Currículo e da Formação Docente nas Licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. **Revista CONTEXTO & EDUCAÇÃO**, Ano 33 nº 104, p. 291-322, 2018.

BEDIN, Gilmar Antonio; TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: uma conquista civilizatória. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 6, n. 12, p. 297-301, 2018.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, p. 309-318, 2003.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, (et al.), **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUAMNOS: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: editora universitária, 2007, p. 313-334.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *La reproducción*: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Coyoacán: Fontamara, 1996.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Ministério da Cultura. Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018. Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> >. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> .Acesso em 16 maio 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013)**. Brasília: [Senado Federal], 2013.

DEUS, Lucas Obalera de. (2019), *Por uma perspectiva afrorreligiosa: estratégias de enfrentamento ao racismo religioso* Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. 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. 76 p.

BRASIL. Resolução CNE/CES 05, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2024

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, seção I, p. 48, maio 2012b. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10889-rcp001-12>> Acesso em: 25 abr. 2024.

BRUGGER, Winfried. Proibição ou proteção do discurso do ódio?: algumas observações sobre o direito alemão e o americano. **Direito Público**, Porto Alegre, ano 4, n.15, p.117-136, jan./mar. 2007.

BOURDIEU, Pierre. Sobre a televisão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?** tradução Sérgio Tadeu de Nicmeyer Limarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. - 1J ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANALGOV. **Pronunciamento da presidenta Dilma Rousseff em homenagem ao Dia do Trabalho**. YouTube, 1 de mai. de 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TYTFNINKP5U>>. Acesso em 14 jun. 2024.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Direitos Humanos ou “privilégios de bandidos”?: desventuras da democratização brasileira. **Novos Estudos**, n. 30, p. 162 e 174, 1991.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, v. 23, n. 42, p. 196-215, 2021.

CARINE, Barbara. Sem censura. [Entrevista concedida a] Canal TV Brasil. Disponível em: <https://www.instagram.com/uma_intelectual_diferentona/reel/DEzVk67xTe1/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2008, p. 68-83.

CARLOS, Nara Lidiana; CAVALCANTE, Ilane; NETA, Olívia. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, p. 83-108, 2018.

CAROZZA, Paolo G. From conquest to constitutions: retrieving a Latin American tradition of the idea of human rights. In: **Human Rights Quarterly**, n. 25, 2003, p. 281-313. Disponível em: <https://scholarship.law.nd.edu/law_faculty_scholarship/581>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria; NASCIMENTO, Maria das Graças; LUCINDA, Maria da Conceição. Escola e violência. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CROCHICK, José Leon. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Revista Psicologia USP**, v. 30, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-6564e190006>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CÁSSIO, F. **Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados**. Carta Capital, [s. l.], 3 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-batecabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 26 out. 2023.

CHAVES, D.R. L., SOUZA, M. R. de. Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. **Rev. Bras. Educ.** n. 23, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230019>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2019.

CNDH - Conselho Nacional dos Direitos Humanos. 2021. Nota Pública: CNDH Manifesta Preocupação com Criação de Grupo de Trabalho Sem Participação Social para Analisar o PNDH-3. Brasília: CNDH.

COELHO, A. M. H., SOUZA, R. B. de . (2022). Jair: O ‘Messias?’ Construindo uma identidade de “salvador da pátria”. **Revista De Gestão E Secretariado**, 13(3), 497–516.

CURY, Carlos Roberto Jamil. ‘O Ensino Médio sempre foi a pedra de toque da desigualdade social expressa na desigualdade educacional’. [Entrevista concedida a] Cátia Guimarães, **EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, jan. 2019. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-ensino-medio-sempre-foi-a-pedra-de-toque-da-desigualdade-social-expressa-na>. Acesso em: 26 out. 2023.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, (et al.), **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUAMNOS: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: editora universitária, 2007.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 02, p. 185-191, 2009.

DIAS, Karoline Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira; MATIAS, Juliana Parente. ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 1–13, 2022. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/95>. Acesso em: 23 abr. 2025.

DUARTE, M.R. T., GOMES, C.A.T., GOTELIB, L.G.O. (2019). Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: Uma escola pobre para os pobres? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 27, v.70. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3536> .acesso em: 24 abr. 2025.

DORNELLES, João Ricardo W. Reflexões sobre os desafios para a educação em direitos humanos e a questão democrática na América Latina, in Cultura e educação em direitos humanos na América Latina (RODINO, Ana Maria, TOSI, Guiseppe, ZENAIDE, Maria de Nazaré T., FERNANDEZ, Mónica Beatriz, orgs.), 2014.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará. 356 p.

ELIEZER, Cristina Rezende, SOUSA, Lorena Ribeiro de Carvalho, FERREIRA, Helena Maria. O PNEDH como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Revista OLHARES**, v. 08, n. 02–Guarulhos, agosto de 2020 – ISSN 2317-785. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10775/7898>. Acesso em: 28 out. 2024.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de, LIMA, Luciana Leite (orgs.). As políticas públicas do governo Bolsonaro: desmonte, resiliência e refundação. Porto Alegre: Jacarta Produções, 2024. 291 p.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é precisa. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v.5, n.13 p. 72-85, 2015

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERRARI, A.. "Eles me chamam de feia, macaca, chata e gorda. Eu fico muito triste". - classe, raça e gênero em narrativas de violência na escola. *Instrumento (Juiz de Fora)*, v. 12, p. 21-30, 2010.

FOUCAULT, Michel. Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

FLOR do NASCIMENTO, Wanderson. Intolerância ou racismo? *Jornal Hora Grande*, Outubro - Ano XXI - Edição 167. 2016

FLOR do NASCIMENTO, Wanderson. O Fenômeno do Racismo Religioso: Desafios para os Povos Tradicionais de Matriz Africana. *Brasília-DF*, v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência?. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 2, p. 667-686, 2018.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder : introdução à pedagogia do conflito. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.

INGOLD, Tim. **Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description**. London: Routledge, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAZARI, Rafael de. Os cinco deveres fundamentais do ser humano. **Revista Jurídica Luso - Brasileira**, v. 6, n. 2, p. 1103-1124, 2020.

LETÍCIA LEITE BESSA; LUCIANA MARIA MAIA; MARÍLIA MAIA LINCOLN BARREIRA. NOÇÕES DE BULLYING ESCOLAR E SUA ABORDAGEM AO PRECONCEITO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA CIENTÍFICA. **Novas Tendências na Investigação Qualitativa**, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. e881, 2023. DOI: 10.36367/ntqr.17.2023.e881. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/881>. Acesso em: 10 abr. 2025.

LIMA, Venício A. de. A direita e os meios de comunicação. In: CRUZ, Sebastião Velasco e, KAYSEL, André e CODAS, Gustavo (Org.). **Direita, volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 91-113.

LIMA, Josenilda Rodrigues de. CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. A reforma do ensino médio no movimento das políticas públicas educacionais no Brasil: currículo, trabalho e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2151, 2022.

MAGENDZO, Abraham. Pensamiento e ideas-fuerza de La Educación en Derechos Humanos en Iberoamerica. 1ªed. Santiago do Chile: UNESCO-OEI, 2009.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, (et al.), **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUAMNOS: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: editora universitária, 2007, p. 85- 102.

MATTELART, Armand. **La comunicación masiva em el processo de Liberación**. México. Siglo Veintiuno, 1981.

MAZARI, E. J. **A percepção de alunos do ensino médio sobre os Direitos Humanos**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

MARTINS, Ricardo Tavares. **Políticas liberais e(m) escolas: a questão das reformas na educação**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://_dc-mx.9c1c5777875a.conedu.com.br/artigo/visualizar/112966>. Acesso em: 10 abr. 2025.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade?. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 469–484, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, v. 11, p. 49-64, 2006.

MBAYA, *Etienne Richard*. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. **Estudos Avançados**, v.11 n. 30, 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A educação em direitos humanos como política pública no Brasil. **RIDH**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 19-33, jul./dez., 2021.

MERLEAU-Ponty, M. (1994). **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945).

MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro; LEITE, Flávia Piva Almeida. Tratados de Direitos Humanos após a Emenda à Constituição nº 45/2004: A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Conpedi Law Review**, Florianópolis, Brasil, v. 1, n. 4, p. 225–241, 2023. DOI: 10.26668/2448-3931_conpedilawreview/2015.v1i4.3426. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3426>. Acesso em: 30 out. 2024

MERRY, Sarah. "Eye See You": How Criminal Defendants Have Utilized the Nerd Defense To Influence Jurors' Perceptions. **Jornal of Law and Policy**, v. 21, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://brooklynworks.brooklaw.edu/jlp/vol21/iss2/17>>. Acesso em: 04 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu(org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro. **Liberdade de expressão e discurso do ódio**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009. 271 p.

MOURA, Marco Aurélio. **O Discurso do Ódio em Redes Sociais**. Lura Editorial, 2016, 116p.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e perspectivas de Integração. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A educação em direitos humanos como política pública no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 19–33, 2021.

MELO, Luciano Plez de; SALLES, Leila Maria Ferreira. Escola, juventude e perspectivas de futuro: alguns apontamentos. **Cadernos CEDES**, v. 40, p. 86-96, 2020.

MOTA, Emília Guimarães. Diálogos sobre religiões de matrizes africanas: racismo religioso e história. **Rev Calundu**, v. 2, n. 1, p. 23-48, 2018.

MONDAINI, M. Direitos Humanos. São Paulo: Contexto, 2006.

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

ONU. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Paris.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio. Religiões afro-brasileiras e o Racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso. Dissertação (mestrado) Programa de PósGraduação em Direitos humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio. Modernidade, raça e intolerância: direitos humanos na encruzilhada. Em: Anais Encontro da ANDHEP- Direitos humanos, sustentabilidade, circulação global e povos indígenas. Vitória (ES). 2016

OLIVEIRA, S. A. M. A teoria geracional dos direitos do homem na filosofia de Norberto Bobbio. In: SALATINI, R.; BARREIRA, C. M. Democracia e direitos humanos no pensamento de Norberto Bobbio. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 247-262.

PARAÍBA. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, n.º N° 18.014, de 04 de janeiro de 2024. A União. Disponível em: <<https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2024/janeiro/diario-oficial-04-01-2024-portal.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2025.

PETERSON, Trudy Huskamp. The universal declaration of Human Rights: an archival commentary. Tradução: Vitor Manoel Marques da Fonseca, **OFFICINA: Revista da Associação de Arquivistas de São Paulo**, São Paulo, v.1, n2, p. 126-215, 2022.

RAMOS, André Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 5ª ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

RAMOS, M.; Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 24, p.1-18e17187, Jun. 2024. ISSN 2447-1801

REIS, Rossana Rocha. A América Latina e os direitos humanos. *Revista Contemporânea*, n. 2, p. 101-115, Jul.–Dez. 2011

REDONDO, Raquel Quevedo; OLIVA, Marta Portalés. Imagen y comunicación política en Instagram. Celebrificación de los candidatos a la presidencia del Gobierno. : **El profesional de la información**, vol. 26, nº 5, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.3145/epi.2017.sep.13>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

REIS, Patricia, RODRIGUES, Doriedson do Socorro. POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES. **RTPS –Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. 8, nº 13, p. 01-19, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/681/659>>. Acesso em: 09 abr. 2025.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva, CHAGAS, Liliane Alves, CALABRIA, Thiago Luis Cavalcanti. Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta Curricular das escolas em tempo integral da Paraíba. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis, Vozes, 8 ed. 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os perigos da desordem jurídica no Brasil. In. PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO, Wilson. A resistência ao golpe de 2016. São Paulo: Projeto Editorial Praxis, Edição do Kindle, 2016, l. 1016-1170.

SANTOS, Enoque Ribeiro dos. A nova lei da terceirização: Lei n. 13.429/2017: um cheque em branco ao empresariado. **Revista do TRT da**, v. 5, p. 69-78, 2017.

SÉMELIN, Jacques. **Purificar e destruir: usos políticos dos massacres e genocídios**. Tradução. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho. **GOLPES DE ESTADO E PERSISTÊNCIAS AUTORITÁRIAS: A difícil construção democrática no Brasil**. In: Desafios e perspectivas da democracia na América Latina. DIAS, Adelaide Alves, TOSI, Giuseppe (Orgs.), João Pessoa: Editora do CCTA, 2017, 374 p.

STEPAN, Alfred. Democratizando o Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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

SILVA, Jádina Kelly da. Suicídio e racismo: uma reflexão antropológica acerca da ideação e de evidência de suicídios cometidos por mulheres negras acolhidas pelo Cerir João Balula, João Pessoa/PB. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia), UFPB, João Pessoa, 2024.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 53-77, 2013.

SOARES, M. V. de M. B. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 39–46, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/715>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SOARES, Maria V. B. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, jul. 1998

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. Trajetória Histórica E Desafios Da Educação Em Direitos Humanos No Brasil E Na América Latina. **Revista Esmat**, ano 9, n. 13, 2017.

SOUSA, Rosinaldo Silva de. DIREITOS HUMANOS ATRAVÉS DA HISTÓRIA RECENTE EM UMA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA. **Antropologia e direitos humanos—prêmio associação brasileira de antropologia Fundação Ford. Org. KANT DE LIMA, Roberto e NOVAES, Regina Reyes**. Niterói. Eduff, 2001.

SOUZA, Maicon Melito de. PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS: EVOLUÇÃO E INVOLUÇÃO. **R. Defensoria Públ. União**, Brasília, DF n.18 p. 1-254 Jul./Dez. 2022.

SILVA, Ivan Henrique de Mattos e. Da Nova República à nova direita: o bolsonarismo como sintoma mórbido. **Revista Sociedade e Cultura**, v.24, 2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/703/70373188028/html/>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

SILVA NETTO, Manuel Camelo Ferreira da; DANTAS, Carlos Henrique Félix. A construção do conceito jurídico de discurso de ódio como ferramenta de direito antidiscriminatório: limites à liberdade de expressão no (des)respeito à diversidade em meio ao ambiente digital. **Revista Direito em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 20 - n. 2, p. 48-81, 2º sem. 2022. Disponível em: <https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistadireitoemovimento_online/edicoes/volume20_numero2/volume20_numero2_48.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos**: In: CRUZ, Sebastião Velasco e, KAYSEL, André e CODAS, Gustavo (Org.). **Direita, volver!**

O retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 91-113.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas Na “*reforma*” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017.

SÓFOCLES. **Antígona**. Tradução de Millôr Fernandes. 8 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

TORRES, C. R. O.V. Educação em Direitos Humanos: princípios e políticas públicas. **Revista Direito UNIFACS**, n. 227, 2019. Disponível em: < <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/6057>>. Acesso em: 13 jun. 2024.

TOSI, Giuseppe (org.). **DIREITOS HUMANOS: História, teoria e prática**. João Pessoa Editora UFPB 2004.

TRINDADE, Fabiana Ribeiro Brito; PAIVA, Angela Maria De Randolpho. Uma questão social: jovens fora da escola e do mundo do trabalho no universo popular. Rio de Janeiro, 2016. 153p. **Dissertação de mestrado**. Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VEIGA, L; GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Revista Opinião Pública**, 2001, v. 2, n. 1, p.1-15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/gMFTTs3KJSyjkZXBQV6VjM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2023.

YOUNG, J. **A sociedade excludente: Exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente**. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2002.

WILSON, Pedro. **Um breve olhar sobre a trajetória dos direitos humanos no Brasil no ano de 1996**. Brasília. Câmara dos Deputados, 1997.

Robert K. Yin. **Case study research design and methods** (5th ed.). Thousand Oaks, 5 ed. 2014, 282 p.

ZANELLO, V.; BUKOWITZ, B. A. C.; COELHO, E. A.. Xingamentos entre adolescentes em Brasília: linguagem, gênero e poder. *Interacções* (Coimbra), v. 7, p. 151-169, 2011.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 85-105, 2019.

ZENAIDE. **Linha do tempo da educação em direitos humanos na américa latina.** In: Ana Maria Rodino et al. Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, RABAY, Glória. **A construção da agenda dos Direitos Humanos como Política Pública no Brasil.** In Direitos Humanos, políticas publicas e educação em e para direitos humanos. CALAÇA, Suelídia Maria, PEQUENO, Marconi Pimentel, TAVARES, Alexandre Magno, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, (Orgs.), João Pessoa: CCTA, 2019. 65p.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E PERCEPÇÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS)

NOME:

DATA:

TELEFONE:

ENDEREÇO:

Bom dia / Boa tarde / Boa noite. Meu nome é Hiatanderson da Silva Monteiro, agradeço pela participação na pesquisa que tem como propósito compreender as percepções dos alunos sobre direitos humanos e sua contribuição para a formação cidadã. Será garantido o anonimato e confidencialidade das respostas.

1. Informações Demográficas:

- a) Qual sua idade?
- b) Qual sua série ou ano escolar?
- c) Como você se considera? 1. Branca 2. Preta 3. Amarela 4. Parda 5. Indígena
- d) Qual seu Gênero? 1. Masculino 2. Feminino
- e) Você professa alguma religião? Qual?
- f) Qual o seu estado civil? 1. Solteiro(a). 2. Casado(a). 3. Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a). 4. Viúvo(a). 5. Outro
- g) Qual a faixa de renda mensal da sua família?
1. De 1 até 2 salários mínimos (R\$ 1.412,00 até 2.824,00). 2. De 3 até 4 salários mínimos (R\$ 4.236,00 até R\$ 5.648,00). 3. De 5 até 8 salários mínimos (R\$ 7.060,00 até R\$ 11.296,00).

2. Experiências Prévias:

- a. O que você entende sobre "direitos humanos"?
- b. Que importância você acha que tem os direitos humanos na sociedade?
- c. Quais os direitos humanos que você tem conhecimento?
- c. Quais são os direitos humanos que você considera mais relevantes? Por quê?
- d. Quais são suas fontes de informação sobre direitos humanos fora da escola (ex: família, TV, rádio, redes sociais)?

3. Educação Cidadã e Formação:

- a) Das disciplinas que você estuda no ensino médio, quais são as que discute sobre os direitos humanos?
- b) Quais foram os temas ou direitos humanos discutidos?
- c) Você já participou de alguma atividade ou projeto na escola sobre direitos humanos? Se sim, como foi essa experiência?
- d) Para você o que é cidadania?
- e) Na sua escola, existem disciplinas ou atividades específicas voltadas para discutir sobre cidadania?
- f) Na sua opinião, qual é a importância de aprender sobre direitos humanos?
- g) O que você acha da forma como os professores discutem na sala de aula sobre os direitos humanos?
- h) Que sugestões você teria para melhorar ou incluir mais atividades relacionadas aos direitos humanos na escola?

3.1 Democracia

- a) O que você entende sobre democracia?
- b) Como você avalia a sua escola em relação a ser ou não democrática?
- c) Como são escolhidos os representantes de turma?
- d) Como e em que momentos os alunos participam das decisões sobre o funcionamento da escola?
- e) As opiniões dos alunos são aceitas pelos diretores ou diretoras da escola?
- f) De que forma vocês costumam fazer sugestões, solicitações ou reclamações para a direção da escola? Vocês sentem que são ouvidos nesses momentos?

4. Desafios e Barreiras:

- a) Quais as dificuldades que você sente para os professores não discutirem sobre os direitos humanos em sala de aula?
- b) Que situações você já presenciou na escola que ao seu ver é uma violação ou desrespeito aos direitos humanos? como aconteceu?
- c) Que atitudes foram tomadas pela escola diante da situação apresentada?
- d) Você já sofreu algum preconceito na sua escola? Qual?
- e) Quais seriam as sugestões para acabar com essas violações aos direitos humanos na escola?

- f) Quais assuntos você acha que é necessário ser trabalhado na escola para que todos entendam e respeitem os direitos dos outros?

5. Considerações Finais:

- a. Há algo mais que você gostaria de falar sobre o tema?
- b. Alguma pergunta que não foi feita e que você acha importante?
- c. Se você fosse um diretor dessa escola que transformações você faria?

Quero agradecer novamente pela participação na entrevista, e reforço o anonimato e a confidencialidade das suas respostas fornecidas e estou à disposição para esclarecimento de dúvidas adicionais.

APÊNDICE B- ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

1. Recepção e Apresentação (2 minutos)

Bom dia / Boa tarde / Boa noite. Meu nome é Hiatanderson da Silva Monteiro, agradeço pela participação na pesquisa que tem como propósito compreender o que vocês entendem sobre direitos humanos e sua contribuição para a formação cidadã.

Saliento que será garantido o anonimato e confidencialidade das suas respostas.

2. Quebra-Gelo (5 minutos)

Atividade de apresentação dos estudantes para promover a integração e criar um ambiente confortável para discussão sobre direitos humanos.

3. Momento de discussão sobre a percepções dos estudantes sobre Direitos Humanos (10 minutos)

- a) O que vocês entendem por direitos humanos?
- b) Onde vocês já ouviram falar em direitos humanos?
- c) Como vocês acham que os direitos humanos afetam suas vidas diária?
- d) Quem vocês acham que se beneficiam desses direitos humanos?

3.1 Direitos humanos e democracia

- a) Para vocês o que é democracia?
- b) Quais iniciativas ou práticas na sua escola que tem relação com a democracia?
- c) Como você acha que a escola poderia promover mais a participação dos alunos nas decisões?

4. Educação Cidadã e Formação (5 minutos):

- a) Para vocês o que é cidadania?
- b) Na sua escola, existem disciplinas ou atividades específicas sobre tema de cidadania e direitos humanos?

5. Mapeamento das Práticas Educacionais (10 minutos)

- a) Quais foram as experiências ou conteúdos relacionados aos direitos humanos que você vivenciou na escola?
- b) A escola já promoveu aulas, eventos ou palestras falando sobre seus direitos e deveres?
- c) Essas experiências influenciaram sua compreensão ou atitudes em relação aos direitos humanos?

6. Identificação de Lacunas na Abordagem do Tema e ferramentas metodológicas (10 minutos)

- a) Na opinião de vocês, o que está faltando na forma como os direitos humanos são ensinados ou discutidos na escola?
- b) Como você acha que deveria ser as atividades relacionadas aos direitos humanos na escola?
- c) Há algum tema relacionado aos direitos humanos que você gostaria de ver mais presente nas aulas? Quais? Por quê?

7. Encerramento (3 minutos)

Abertura para quem quiser falar mais algo sobre o assunto em questão.
Despedida.

APÊNDICE C-TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (ESTUDANTE MENOR DE IDADE)

Estamos convidando você a participar do estudo **“PERCEPCÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS”**. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos compreender a percepção dos estudantes do ensino médio de uma escola pública em tempo integral de São José do Bonfim-PB sobre direitos humanos, afim de ressaltar sua contribuição para a formação/educação cidadã das juventudes. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outros adolescentes participantes desta pesquisa tem de 15 anos de idade a 19 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola Cidadã Integral (ECIMLM), onde os participantes irão participar de uma roda de conversa o que deve durar cerca de 60 minutos em que ele poderá opinar o que pensa sobre direitos humanos, e por meio de uma entrevista semiestruturada que deve durar cerca de 30 minutos, na sua própria escola, em dias e horários previamente estabelecidos.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos psicológicos ou morais, devido à exposição de suas opiniões e o debate entre ideias distintas com seus colegas, mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, os debates serão estruturadas e mediadas pelo pesquisador para que ocorram de forma organizada, respeitosa e que todos os participantes possam se colocar como acreditarem ser ideal. Esta pesquisa tem como benefícios o debate saudável que colaborará para um estudo sobre a questão dos Direitos Humanos e Ensino Médio, auxiliando trabalhos futuros do pesquisador e de outros profissionais que tenham acesso a ela.

As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu aceito participar da pesquisa “**PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS**”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____, ____ de ____ de ____.

Assinatura do menor
responsável

Assinatura do pesquisador

Impressão
datiloscópica
do menor

Assinatura da testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: Hiatanderson da Silva Monteiro	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Endereço: Rua Luiza Dantas Medeiros, 398 CEP 58073-040 João Pessoa-PB <i>E-mail:</i> hiatanderson.uepb@outlook.com	CEP/CCS/UFPB Campus I - Cidade Universitária 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB (83) 3216-7791 <i>E-mail:</i> comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE D-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Participação no estudo

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**PERCEPCÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS**”, coordenada por Hiatanderson da Silva Monteiro. O objetivo deste estudo é Compreender a percepção dos estudantes do ensino médio de uma escola pública em tempo integral de São José do Bonfim-PB sobre direitos humanos, afim de ressaltar sua contribuição para a formação/educação cidadã das juventudes.

Caso você aceite participar, você terá que opinar o que pensa sobre direitos humanos por meio de uma roda de conversa o que deve dispendar cerca de 60 minutos, e por meio de uma entrevista semiestruturada que deve durar cerca de 30 minutos, em dias e horários previamente estabelecidos. Além disso, será realizado a gravação de voz desses momentos.

Riscos e Benefícios

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a riscos psicológicos ou morais, devido à exposição de suas opiniões e o debate entre ideias distintas com seus colegas, Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, os debates serão estruturadas e mediadas pelo pesquisador para que ocorram de forma organizada, respeitosa e que todos os participantes possam se colocar como acreditarem ser ideal.

Esta pesquisa tem como benefícios o debate saudável que colaborará para um estudo sobre a questão dos Direitos Humanos e Ensino Médio, auxiliando trabalhos futuros do pesquisador e de outros profissionais que tenham acesso a ela.

Sigilo, Anonimato e Privacidade

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem sua identificação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas fases da pesquisa. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza.

Autonomia

Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Se com a sua participação na pesquisa for detectado que você apresenta alguma condição que precise de tratamento, você receberá orientação da equipe de pesquisa, de forma a receber um atendimento especializado. Você também poderá entrar em

contato com os pesquisadores, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos pesquisadores que constam no final do documento.

Devolutiva dos resultados

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir de junho de 2025 por e-mail, contato telefônico ou encontro presencial. Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa somente poderão ser utilizados para as finalidades da presente pesquisa, sendo que para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos a você. Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizado, conforme determina a lei.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com você.

Pesquisador (a) responsável: Hiatanderson da Silva Monteiro

E-mail para contato: hiatanderson.uepb@outlook.com

Telefone para contato: 83 981819627

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável: _____

Outros pesquisadores (orientador (a)):

Nome: Dr. Orlandil de Lima Moreira

E-mail para contato: orlandil.moreira@academico.ufpb.br

Telefone para contato: 83 996591409

Assinatura do orientador (a): _____

Consentimento de Participação

Declaro que fui devidamente esclarecido sobre a pesquisa, riscos e benefícios e concordo em participar, voluntariamente da pesquisa intitulada “PERCEPCÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS” conforme informações contidas neste TCLE.

São José do Bonfim _____ de _____ de 2024.

Assinatura: _____

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, sempre se pautando pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Contato do pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB Telefone: +55 (83) 3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>.

APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- PAIS OU RESPONSÁVEIS

Esclarecimentos

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor pelo qual você é responsável participe da pesquisa: “**PERCEPCÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS**”, que tem como pesquisador responsável **Hiatanderson da Silva Monteiro**. Esta pesquisa pretende Compreender a percepção dos estudantes do ensino médio de uma escola pública em tempo integral de São José do Bonfim-PB sobre direitos humanos, afim de ressaltar sua contribuição para a formação/educação cidadã das juventudes.

O motivo que nos leva a fazer este estudo surge da necessidade de dialogar sobre direitos humanos em nossa sociedade, principalmente nas escolas, um campo de conhecimentos no qual circula teorias, ideologias, interesses e valores, agrupando gerações que farão a diferença em um futuro não muito distante.

Caso decida autorizar a participação do menor, será realizado uma roda de conversa o que deve dispende cerca de 60 minutos em que ele poderá opinar o que pensa sobre direitos humanos, e por meio de uma entrevista semiestruturada que deve durar cerca de 30 minutos, na própria escola do menor, em dias e horários previamente estabelecidos.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos psicológicos ou morais, devido à exposição de suas opiniões e o debate entre ideias distintas com seus colegas, Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, os debates serão estruturadas e mediadas pelo pesquisador para que ocorram de forma organizada, respeitosa e que todos os participantes possam se colocar como acreditarem ser ideal. Esta pesquisa tem como benefícios o debate saudável que colaborará para um estudo sobre a questão dos Direitos Humanos e Ensino Médio, auxiliando trabalhos futuros do pesquisador e de outros profissionais que tenham acesso a ela

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Hiatanderson da Silva Monteiro, telefone para contato (83) 981819627, E-mail para contato: hiatanderson.uepb@outlook.com.

Você tem o direito de não autorizar ou retirar o seu consentimento da participação do menor em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para o mesmo.

Os dados que o menor irá fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês.

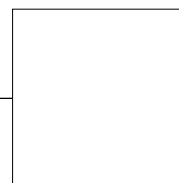
Se o menor sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, o menor será indenizado.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável Hiatanderson da Silva Monteiro.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para o menor pelo qual sou responsável e ter ficado ciente de todos os seus direitos, concordo que participe da pesquisa “PERCEPCÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS”, e autorizo a divulgação das informações fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa identifica-lo.

São José do Bonfim, _____ de _____



Assinatura do responsável legal

Impressão
datiloscópica do
responsável legal

Assinatura da testemunha

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo “PERCEPCÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que

foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido infringirei as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

São José do Bonfim, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: Hiatanderson da Silva Monteiro	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Endereço: Rua Luiza Dantas Medeiros, 398 CEP 58073-040 João Pessoa-PB <i>E-mail:</i> hiatanderson.uepb@outlook.com	CEP/CCS/UFPB Campus I - Cidade Universitária 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB (83) 3216-7791 <i>E-mail:</i> comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

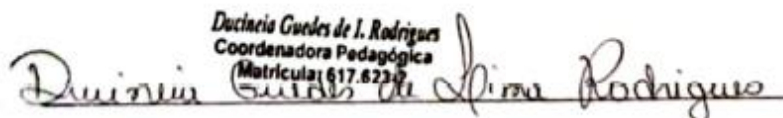
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) **Hiatanderson da Silva Monteiro**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa, "PERCEPCÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS", que está sob a coordenação/orientação do(a) Prof. **Dr. Orlandil de Lima Moreira**, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada no(a) **ECI MARIA DE LOURDES MEIRA**, em São José do Bonfim-PB, cujo objetivo é compreender a percepção dos estudantes do ensino médio de uma escola pública em tempo integral de São José do Bonfim-PB sobre direitos humanos, afim de ressaltar sua contribuição para a formação/educação cidadã das juventudes.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos sujeitos 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.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

São José do Bonfim, em 05 / 04 / 2024.

Ducineia Guedes de J. Rodrigues
 Coordenadora Pedagógica
 Matrícula 617.623-0


Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada