

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE -
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

RENATA CAROLINE PEREIRA REIS MENDES

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR: o projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania”
desenvolvido no CINTRA**

São Luís – MA

2017

RENATA CAROLINE PEREIRA REIS MENDES

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR: o projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania”
desenvolvido no CINTRA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Teresa Costa Sousa

São Luís – MA

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

MENDES, Renata Caroline Pereira Reis.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA
PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR : o projeto Protagonismo
Juvenil e Cidadania desenvolvido no CINTRA / Renata
Caroline Pereira Reis MENDES. - 2017.

159 p.

Orientador(a): Mônica Teresa Costa SOUSA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão,
São Luís, 2017.

1. Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos.
3. Interdisciplinaridade. I. SOUSA, Mônica Teresa Costa.
II. Título.

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR: o projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania”
desenvolvido no CINTRA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Teresa Costa Sousa

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Teresa Costa Sousa (Orientadora)
Doutora em Direito
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues (Examinadora interna)
Doutora em Multimídia em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Thiago Alisson Cardoso de Jesus (Examinador externo)
Doutor em Políticas Públicas
Universidade Estadual do Maranhão

A Deus, meu sustento em todas as horas.
Ao meu filho, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte eterna de força e proteção em todos os momentos da minha vida.

Ao meu filho querido, Kenatisherley Felipe, por representar minha inspiração constante.

Aos meus pais e à minha avó, Alice, pela confiança e incentivo contínuos e por sempre acreditarem em mim.

Ao meu marido, Allan, pelo amor, paciência e tolerância no convívio diário, sobretudo nos dias de estudo, ausência e de dedicação.

Aos colegas que fiz na Coordenação Pedagógica do Programa Darcy Ribeiro/UEMA e que muito me apoiaram e estimularam para enfrentar esta empreitada.

Aos amigos, por me fazerem acreditar que era possível e pela paciência nesses anos de estudo.

À minha orientadora Mônica Sousa, pela tranquilidade com que me conduziu, pelo incentivo, materiais cedidos, segurança e conhecimentos mediados durante a orientação desta pesquisa.

Aos professores, pelo rico conhecimento compartilhado.

Aos funcionários da secretaria do PGCult, pela acolhida, paciência, orientações e ajuda em todos os momentos.

Enfim, a todos aqueles que colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa.

[...] não há que esperar a revolução para travar a luta de classes na escola. É importante ampliar espaços para a democracia no seu interior.

Dal Ri

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos na escola pública a partir de uma perspectiva interdisciplinar. A pesquisa fundamenta-se na visão progressista libertadora de educação e no pós-positivismo jurídico para analisar a experiência do Projeto Protagonismo Juvenil e Cidadania desenvolvido no Centro Integrado do Rio Anil - CINTRA. Analisa os Direitos Humanos, a construção da noção que o envolve, sua origem e evolução no contexto global, cuidando ainda de sua multidimensionalidade. Trata da abordagem conceitual da Educação em Direitos Humanos, da fundamentação legal que a assenta e da sua orientação como ferramenta para a construção da cidadania e de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Apresenta a contextualização da Educação em Direitos Humanos no âmbito da referida escola pública do Estado do Maranhão, a partir da percepção do corpo docente e discente das séries finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, acerca da realização de um projeto didático interdisciplinar. A pesquisa teve natureza exploratória, com abordagem quantitativa e qualitativa, empregando-se o procedimento da pesquisa de campo, realizando-se o levantamento do referencial teórico e bibliográfico com autores que tratam da temática, análise documental de instrumentos internacionais, pátrios e locais, bem como a aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas, além da observação direta no campo estudado. Os resultados desse estudo indicam que, embora o trabalho com o projeto didático interdisciplinar atenda as diretrizes nacionais, ainda é preciso refletir sobre a condução de sua prática para que professores e alunos se compreendam formados em/para a Educação em Direitos Humanos e se tornem verdadeiros atores sociais e propagadores de seus princípios.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Interdisciplinaridade.

RESUMEN

La Educación en Derechos Humanos en la escuela pública desde una perspectiva interdisciplinar. La investigación se fundamenta en la visión progresista liberadora de educación y en el post-positivismo jurídico para analizar la experiencia del Proyecto Protagonismo Juvenil y Ciudadanía desarrollado en el Centro Integrado del Río Anil - CINTRA. Analiza los derechos humanos, la construcción de la noción que la rodea, su origen y evolución en el contexto global, cuidando aún de su multidimensionalidad. Se trata del enfoque conceptual de la Educación en Derechos Humanos, de la fundamentación legal que la asienta y de su orientación como herramienta para la construcción de la ciudadanía y de una sociedad más justa, democrática e igualitaria. Se presenta la contextualización de la Educación en Derechos Humanos en el ámbito de la referida escuela pública del Estado de Maranhão, a partir de la percepción del cuerpo docente y discente de las series finales de la enseñanza fundamental de la Educación de Jóvenes y Adultos, en el turno nocturno, acerca de la realización de un proyecto Proyecto didáctico interdisciplinario. A investigación ha tenido naturaleza exploratoria, con abordaje cuantitativo y cualitativo, empleando el procedimiento de la investigación activa, realizándose el levantamiento del referencial teórico y bibliográfico con autores que tratan de la temática, análisis documental de instrumentos internacionales, patrios y locales, así como la aplicación de cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, además de la observación directa en el campo estudiado. Los resultados de este estudio indican que, aunque el trabajo con el proyecto didáctico interdisciplinario atiende las directrices nacionales, todavía hay que reflexionar sobre la conducción de su práctica para que profesores y alumnos se entiendan formados en / para la Educación en Derechos Humanos y se vuelven verdaderos actores sociales y propagadores de sus principios.

Palabras clave: Derechos Humanos. Educación en Derechos Humanos. Interdisciplinaridad.

Lista de Quadros

	p.
QUADRO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE E DOS SERVIDORES	83
QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE SUBTEMAS.....	91
QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULA E RENDIMENTOS.....	97

Lista de Gráficos

	p.
GRÁFICO 1 - DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULA E RENDIMENTOS	98
GRÁFICO 2 - SEXO DOS DOCENTES PARTICIPANTES.....	101
GRÁFICO 3 - IDADE DO CORPO DOCENTE, DE SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO.....	102
GRÁFICO 4 - CONHECIMENTO DOCENTE SOBRE DIREITOS HUMANOS	103
GRÁFICO 5 - IMPORTÂNCIA DE ABORDAR OS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA.....	104
GRÁFICO 6 - CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	105
GRÁFICO 7 - REALIZAÇÃO DE CAPACITAÇÃO PARA A EDH PELA SEDUC/MA OU PELA ESCOLA	106
GRÁFICO 8 - SENTIR-SE PREPARADO PARA ABORDAR/TRABALHAR COM A EDH.....	107
GRÁFICO 9 - UTILIZAÇÃO DE TEMAS RELACIONADOS AOS DIREITOS HUMANOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.	108
GRÁFICO 10 - PROJETO “PROTAGONISMO JUVENIL E CIDADANIA” PRIMOU PELA EDH.....	109
GRÁFICO 11 - UTILIZAÇÃO DE TEMAS RELACIONADOS AOS DIREITOS HUMANOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.	110
GRÁFICO 12 - SEXO DOS DISCENTES PARTICIPANTES.....	112
GRÁFICO 13 - IDADE DOS ESTUDANTES.....	113
GRÁFICO 14 - CONHECIMENTO DISCENTE SOBRE DIREITOS HUMANOS.....	114
GRÁFICO 15 - IMPORTÂNCIA DE ABORDAR OS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA.....	115
GRÁFICO 16 - CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	116
GRÁFICO 17 - TRABALHO COM A EDH NA ESCOLA E PELOS	

	PROFESSORES	116
GRÁFICO 18 -	PROFESSORES CAPACITADOS PARA ABORDAR/TRABALHAR COM A EDH.....	117
GRÁFICO 19 -	PROJETO TRABALHOU PRIMANDO PELA EDH.....	118
GRÁFICO 20 -	FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR DE ATIVIDADES COM TEMÁTICAS EM DIREITOS HUMANOS.....	119
GRÁFICO 21	PROPAGAÇÃO DAS INFORMAÇÕES RECEBIDAS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR.....	120

Lista de abreviaturas, siglas e símbolos

ART.	Artigo
ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEE	Comitê Estadual de Educação
CEEDH	Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CINTRA	Centro Integrado do Rio Anil
DH	Direitos Humanos
DHNET	Rede Brasileira de Direitos Humanos na Internet
DNEDH	Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ET AL	E outros
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
MPT	Ministério Público do Trabalho
Nº	Número
ONU	Organização das Nações Unidas
§	Parágrafo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto político-pedagógico

SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEDIHPOP	Secretaria Estadual de Direitos Humanos e Participação Popular
SIAEP	Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TALE	Termo de Assentimento Livre e Assistido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Assistido
TAs	Tecnologias Assistivas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTOS LEGAIS DOS DIREITOS HUMANOS	21
2.1 A origem dos Direitos Humanos: a ascensão de um tema global	21
2.2 Multidimensionalidade dos Direitos Humanos Fundamentais	35
2.3 A questão em torno dos Direitos Humanos Fundamentais no Brasil	43
3 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: apontamentos necessários	51
3.1 Educação, currículo e interdisciplinaridade: interfaces para a cidadania	51
3.2 Educação em Direitos Humanos: concepção e possibilidades	61
3.3 Referenciais éticos, políticos e normativos da Educação em Direitos Humanos	68
4 EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: um estudo de caso realizado no CINTRA	80
4.1 Diagnóstico da unidade de estudo	80
4.2 O projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania”	87
4.3 Métodos e procedimentos realizados para análise dos dados	96
4.4 Educação em Direitos Humanos no CINTRA: a percepção de professores, supervisoras e orientadoras	101
4.5 Educação em Direitos Humanos no CINTRA: a percepção dos alunos	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	141
APÊNDICE A – Modelo de questionário (corpo docente)	142
APÊNDICE B – Modelo de questionário (corpo discente)	144
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	145
APÊNDICE D – Termo de assentimento livre e esclarecido	149
ANEXOS	154
ANEXO A – Autorização da pesquisa pela SEDUC/MA	155
ANEXO B – Autorização da pesquisa pelo CINTRA	156
ANEXO C – Parecer de liberação da pesquisa pelo CEP	157

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca dos Direitos Humanos, de seu contexto de afirmação e da amplitude de seu conceito, têm sido suscitadas constantemente na contemporaneidade.

Tal situação emergiu e se intensificou nos anos imediatamente posteriores à Segunda Guerra Mundial, período este em que violações à condição humana foram constatadas e em que regimes totalitários se firmaram.

Foi nesse contexto que a comunidade internacional se organizou no intuito de refletir sobre a situação anteriormente posta e preocupou-se em traçar metas e diretrizes voltadas ao combate de tais práticas e à proteção do ser humano.

Desde então, ações diversas têm sido realizadas e a expressão propagou-se pelo imaginário popular. De maneira que se tornou comum ver e ouvir os meios de comunicação veicularem informações pertinentes a um fato e relacionarem-no aos ditames e previsões dos mecanismos de defesa dos Direitos Humanos quando da ocorrência de sua violação.

A expansão desse conceito tem servido para pautar ações violadoras de direitos, ao mesmo passo em que essa afirmação tem contribuído para alimentar uma ideia distorcida do que sejam os Direitos Humanos, sua disposição e função.

No contexto internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e ratificada pela Declaração e Programa de Ação de Viena, em 1993, é um marco regulador da efetivação dos Direitos Humanos, vistos como indivisíveis e universais, tendo trazido instruções normativas basilares.

No Brasil, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 apresenta em seu bojo uma série de preceitos que devem reger o país, seus governantes e governados.

Nesta, o Poder Público afirmou, portanto, a necessidade de atuação e de resguardo a uma diversidade de direitos indispensáveis para uma vida com um mínimo de dignidade, inserindo no corpo do seu ordenamento jurídico interno previsões nesse sentido.

De forma que uma visão, preconceituosa do seu serviço tem sido propagada, no sentido de que estes servem apenas aos ditos bandidos, marginalizados, deixando desassistida o restante da população.

A constatação dessa situação no discurso de professores e de alunos durante a experiência em sala de aula nas escolas da rede pública no Estado do Maranhão foi o que despertou inquietação para a realização dessa pesquisa, de modo a incitar a reflexão acerca do que poderia ou do que tem efetivamente sido feito para embasá-la e sustentá-la.

Outrossim, ao início da pesquisa partilhava-se do entendimento de que era necessária a inserção de uma disciplina específica no currículo escolar da Educação Básica para lidar com as temáticas pertinentes aos Direitos Humanos, dado o convencimento de que estes não estavam inseridos no modelo escolar atual.

Nessa perspectiva, pensou-se que seria necessária a realização de ações externas, por parte do Poder Público, mais voltadas para as políticas públicas governamentais para que o assunto fosse implementado no contexto escolar.

Entretanto, a medida que se pesquisava e participava de eventos acadêmicos que se propunham a discutir o tema, possibilitou-se cogitar a hipótese de que ações *in locu*, dentro da escola, realizadas pelos profissionais que a compõem, principalmente o corpo docente, de alguma maneira serviam como ferramenta para o desenvolvimento dessa proposta.

Desse modo que a pesquisa se propôs a refletir sobre os seguintes questionamentos: Como a Educação em Direitos Humanos (EDH) se apresenta na escola? O trabalho com projetos didáticos, como o desenvolvido no CINTRA, tem dado conta de inculcar os Direitos Humanos na escola pública e disseminar uma cultura de respeito e tolerância para além do ambiente escolar?

A EDH mostra-se como um instrumento de ação contra as violações aos Direitos Humanos, uma vez que se preocupa em educar para a tolerância às diferenças, com vistas a incrementar a dignidade e promover os princípios democráticos da nação¹.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais² - PCNs (BRASIL, 1998), logo em sua introdução, preconizam o ensinamento da cidadania, a fim de que o alunado

¹ Os princípios democráticos, soberania popular, cidadania, garantia da dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político, foram estabelecidos pelo Estado Democrático de Direito, por intermédio do artigo 1º, da Constituição Federal de 1988.

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), de acordo com o Portal do Inep, são a referência básica para a elaboração das matrizes curriculares, no ensino médio e fundamental. Tratando-se de recomendações, foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Tendo sido criados, em 1997, pelo governo federal, traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento

seja capaz de compreender o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, posicionando-se de maneira crítica, responsável e respeitosa, repudiando as injustiças.

É nesse contexto que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003 e atualizado em 2006, pela parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), conceitua e orienta a Educação em Direitos Humanos (EDH) no país.

O documento supramencionado ressalta que a escola deve favorecer uma educação que prepare para a vida em sociedade e que as temáticas oriundas da EDH devem ser trabalhadas de forma contextualizada e interdisciplinar em sala de aula.

Por seu turno, em 2012, o Ministério da Educação, em consonância com a Constituição da República Federal do Brasil de 1988 e com a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” – LDB (Lei nº. 9.394/96), aprovou as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), tornando a Educação em Direitos Humanos uma proposta de política pública que deve envolver os profissionais de ensino, a sociedade civil, os agentes e os representantes políticos.

Por seu papel formativo, a escola e, sobretudo, a modalidade pública, não pode escusar-se da tarefa de abordar as temáticas voltadas para a promoção dos Direitos Humanos, haja vista o contexto macrossocial no qual os alunos estão inseridos e que, dada a sua função social, deve ser utilizada enquanto um ambiente propício ao fomento da autonomia, criticidade e cidadania.

Logo, ao integrar o corpo docente do Centro Integrado do Rio Anil - CINTRA, escola pública estadual mantida pela Fundação Nice Lobão em parceria com o Governo do Estado do Maranhão, tomou-se conhecimento do projeto intitulado “Protagonismo Juvenil e Cidadania”, e percebeu-se que o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para os projetos pedagógicos didáticos interdisciplinares, representam uma oportunidade que possibilita a construção abrangente do saber.

Acredita-se que estas atividades devem envolver, cooperativamente, educadores e educandos, inserindo, no âmago da escola, discussões e reflexões acerca dos Direitos Humanos.

É válido frisar que a interdisciplinaridade enquanto metodologia tem a capacidade de produzir conhecimento em sua totalidade ao integrar diferentes áreas e disciplinas, já que por essa proposta estas não aparecem de forma compartimentada, mas sim suscitando problemáticas para, partindo destas pretender-se alcançar a unificação.

Desse modo, essa dissertação propôs-se a verificar se tem sido possível a inserção e propagação da Educação em Direitos Humanos na escola pública, através do desenvolvimento de um projeto didático interdisciplinar, tal qual foi desenvolvido no CINTRA, especificamente, nas séries finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA³ (3ª e 4ª Etapas), do turno noturno.

A ênfase da pesquisa voltou-se para a observação e análise de atividades realizadas pela instituição selecionada associada à visão dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos. Buscou-se explorar se tais ações contribuíram para torná-los propagadores das temáticas propostas.

Em linhas mais específicas, ocupou-se também em caracterizar os Direitos Humanos, além de identificar a conceituação e fundamentação normativa fundante da Educação em Direitos Humanos em uma escala regional e global.

Tratou-se brevemente, já que esta não é a intenção primordial da pesquisa, sobre a educação, o currículo e a formação docente, na intenção de localizar a investigação no tempo e espaço.

Quanto à metodologia, realizou-se uma pesquisa exploratória e descritiva⁴. No que diz respeito aos procedimentos técnicos, esta pautou-se no estudo de caso⁵.

³ Prevista na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (BRASIL, 1996a), nos artigos 37 e 38, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em linhas gerais, é uma modalidade de ensino voltada para atender e oportunizar aos indivíduos que não tiveram acesso, foram excluídos do sistema escola ou não puderam dar continuidade aos seus estudos em idade regular. Por ser um direito e uma condição para a cidadania, se constitui em responsabilidade e obrigação do Poder Público assegurar a sua oferta gratuita, viabilizar e estimular tanto o acesso quanto a permanência desse público na escola, respeitando as suas características, condições de vida e de trabalho, possibilitando a realização de ações integradas e complementares por meio de cursos, programas, projetos e exames. À sociedade em geral cabe dar apoio à essas ações (BRASIL, 2007).

⁴ A pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2017) pretende explicitar o problema, de modo a permitir uma ampla familiaridade com o mesmo, envolvendo, principalmente, o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica. Por seu turno, a pesquisa descritiva ocupa-se em descrever características pertinentes a fenômenos ou populações determinadas, valendo-se da utilização de técnicas de coletas de dados padronizadas, como a observação sistemática e a aplicação de questionários.

⁵ De acordo com Chizzotti (2014), o estudo de caso tem sido empregado nas pesquisas jurídicas e educacionais, por exemplo, com o intuito de conhecer, analisar, justificar ou esclarecer como são ou funcionam, no contexto real, um indivíduo, um grupo, uma atividade ou um processo social, servindo

A técnica de análise e tratamento de dados empregada foi a de cunho quantitativo e qualitativo, após a aplicação de questionários junto ao corpo discente e docente. Em relação ao primeiro público, estas todas perguntas fechadas. Já em relação aos professores foram mistas, fechadas e abertas.

Empregou-se também a observação direta no ambiente investigado, registrando-se as impressões visualizadas, complementando a análise e tratamento dos dados coletados.

Ademais, procedeu-se com a revisão bibliográfica, a pesquisa jurisprudencial e em documentos internacionais, nacionais e locais pertinentes aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos.

Nesse aspecto, a viabilidade da pesquisa se dá pela existência de literatura sobre o tema que apresentam abordagens teóricas e metodológicas capazes de incitar a associação entre a educação e os Direitos Humanos.

É válido informar que, no que tange à EDH, o material reunido em livros não se mostrou amplo, o que direcionou a pesquisa para a busca por conhecimentos em anais de eventos, publicações de revistas, dissertações e teses sobre o assunto.

O referencial teórico-metodológico funda-se na sociologia reflexiva de Bourdieu (2007b), na medida em que este propõe que a pesquisa deve estar associada a (re)flexibilidade, em que o pesquisador ao perseguir a verdade, deve adotar uma postura de abertura às críticas, extraíndo destas condições argumentativas proveitosas.

Outrossim, nessa linha de raciocínio, admite-se que os instrumentos do conhecimento científico podem se voltar contra o sujeito do conhecimento, no intuito de servir como mecanismo de controle e/ou de reforço de si próprio e do conhecimento perseguido.

É salutar informar que a referida pesquisa, após ser submetida à apreciação, obteve aprovação para sua realização, por parte do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, por intermédio da Plataforma Brasil, conforme Parecer Consubstanciado de número 1.938.584, por preencher a todos os elementos exigidos pela Resolução número 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Para a investigação, obteve-se a autorização das instituições, Fundação Nice Lobão e o Governo do Estado do Maranhão, através da sua Secretaria Estadual de Educação, mantenedoras da escola-campo selecionada.

Sob outra perspectiva, os participantes, professores e alunos, foram informados e consultados sobre o teor da investigação, recebendo todas as orientações devidas.

Foram disponibilizados Termos de Assentimento e/ou Termo de Consentimento a todos os participantes, a depender da idade e particularidade de cada um, na qual puderam manifestar a sua concordância ou não com a participação na pesquisa.

Dado o caráter interdisciplinar da pesquisa, esta norteia-se em dois grandes eixos principais: educação e Direitos Humanos. De forma que, em relação ao aspecto educacional, a visão reproduzida é a progressista libertadora, fundamentada em Freire (2003), Saviani (1991) e Libâneo (2003) e que defende o atributo emancipatório e o viés transformador que circunda o processo de ensino-aprendizagem, visto, portanto enquanto instrumento à trabalho da autonomia dos sujeitos.

De outra forma, respalda-se no pós-positivismo jurídico, na medida em que se concebe que os direitos como um todo e, nesse caso específico, os Direitos Humanos, são históricos e relativos, estando assentados na reunião estabelecida entre os princípios, os valores e a norma, e não apenas nos instrumentos normativos, tendo encontrado em autores como Bobbio (2004), Bonavides (2016), Comparato (2007), Lynn Hunt (2009) e Lafer (2003) argumentos sustentadores dessa visão.

Vê-se, destarte, como imperativa e sempre válida, a necessidade de inserção de assuntos que proporcionem debates, em âmbito local, regional e nacional, acerca da postura de cada personagem do processo de ensino-aprendizagem no que tange à responsabilidade de formar para os Direitos Humanos.

Nessa esteira, concorda-se que este é um caminho eficaz para o desencadeamento de uma mudança de postura capaz de afetar a toda a sociedade, vislumbrando a construção ativa de seus sujeitos, para que, por meio da educação, concepções desvirtuadas sejam extirpadas e combatidas e para que cada cidadão se revista de empoderamento suficiente para exigir e propagar seus direitos.

Para uma melhor compreensão e sistematização do estudo, o texto ora apresentado está disposto da maneira que segue:

A introdução apresenta uma visão geral da pesquisa, sendo seguida pelo segundo capítulo intitulado “Fundamentos Legais dos Direitos Humanos”. Neste apresenta-se um debate acerca dos Direitos Humanos, seu desenvolvimento e construção histórica, dos Direitos Humanos Fundamentais e das dimensões de direito.

Trata-se de ilustrar o assunto apresentado com situações práticas do judiciário brasileiro, através de jurisprudências, com ênfase para casos com repercussão geral de Direitos Humanos, sobretudo dos tribunais superiores (Supremo Tribunal Federal e Superior Tribunal de Justiça).

Em seguida, o terceiro capítulo, denominado “Interdisciplinaridade e Educação em Direitos Humanos: apontamentos necessários”, pretende identificar o que é, de que forma se manifesta e consolida a Educação em Direitos Humanos, inscrevendo pontuações sobre a educação e analisando documentos que convalidam a sua afirmação.

O capítulo quarto, nomeado “Educar em Direitos Humanos: um estudo de caso realizado no CINTRA”, destaca a metodologia utilizada no estudo, caracterizando-se a amostra, o local de pesquisa, o projeto político-pedagógico e o projeto didático desenvolvido, apresentando-se os resultados obtidos e a análise correspondente. E, por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

Acredita-se que, por tratar-se de uma temática atual, cuja reflexão é relevante e urgente, o compartilhamento dos dados coletados possa possibilitar à comunidade em geral, o enriquecimento teórico, metodológico e formativo intrínseco para a promoção de uma educação comprometida com a cidadania e com a formação de indivíduos conscientes, ativos e críticos, sob um enfoque diferente, a do seu desenvolvimento a partir da pedagogia de projetos didáticos interdisciplinares e da visão de professores e alunos no âmbito de uma escola da rede pública estadual.

2 FUNDAMENTOS LEGAIS DOS DIREITOS HUMANOS

Abordar as questões relevantes acerca dos Direitos Humanos constitui o propósito central deste capítulo. Afinal, é a partir deste contexto que serão, posteriormente, desenvolvidas as questões em torno da Educação em Direitos Humanos e da possibilidade e relevância da aplicação de seus preceitos na prática e realidade escolar.

Para tanto, preliminarmente, será dada ênfase à evolução histórica dos Direitos Humanos, ocupando-se também em tratar da concepção contemporânea acerca do tema.

Em seguida, discorre-se sobre a sua importância e desdobramentos no sistema jurídico brasileiro, inclusive, relacionando-se aos Direitos Humanos Fundamentais.

2.1 A origem dos Direitos Humanos: a ascensão de um tema global

Embora a fundamentação dos Direitos Humanos seja considerada moderna, a ideia destes remonta aos primórdios da civilização humana e acompanhou o desenvolvimento histórico dos direitos como um todo⁶.

É possível afirmar que tem como base a fixação de uma concepção da sociedade, a partir de um ponto de vista individualista, consagrando-se enquanto uma construção e invenção humana⁷ e não um dado pronto e acabado (ARENDT, 1979). Razão pela qual, faz-se mister conhecer sua ascensão.

Inicialmente, indica-se a existência de duas grandes correntes doutrinárias, sem prejuízo da existência de outras, que apresentaram versões particulares para explicar o que seriam os Direitos Humanos: o jusnaturalismo (direito natural) e o juspositivismo (positivismo jurídico), a seguir discriminados.

⁶ Lynn Hunt (2009) ao abordar a história do que seria a invenção dos Direitos Humanos aponta que a sua elucidação em declarações formais foi necessária e fundamental, embora guarde um aspecto retrógrado, para efetivar publicamente os direitos que as pessoas inquestionavelmente já possuíam, dada a sua humanidade, insurgindo em uma verdadeira revolução na soberania, cujo apoderamento migrou para o povo, inaugurando um novo rumo ao governo.

⁷ Para Arendt (2010) é o próprio homem, ao entrar em contato com as coisas e situações, que condiciona e produz os critérios necessários para a manutenção de sua existência, tanto quanto as coisas naturais dadas pela natureza para que seja possível a existência da vida humana. Logo, são os seres humanos que constroem, elaboram e validam os Direitos Humanos. Complementando esse pensamento Celso Lafer (2003) coaduna desse entendimento e ratifica que tais direitos não existem nem tem validade e eficácia por si só, posto que são frutos da ação humana.

A primeira corrente argumenta que os direitos dos seres humanos precedem a humanidade e que a sua existência vem da razão, da lei de Deus e da própria natureza, vez que “O Direito Natural é, pois, consequência da Lei Eterna e não foi posto por ninguém, salvo por Deus. É próprio das pessoas, mesmo antes da concepção e nascimento” (LEMBO, 2007, p. 11).

Já o juspositivismo pauta-se na lei, fundamenta-se em uma visão racional, científica e técnica do direito, portanto, avaliativa. Desse modo este é visto enquanto um mero comando a ser obedecido pelo aplicador.

Tal posicionamento mostra-se temerário, já que pode legitimar ações totalitárias, como já retratadas na história com o nazismo e o comunismo. Nessa perspectiva, Pugliuca (2010, p. 18) elucida que

Os direitos humanos são apenas aqueles que a lei cria e prevê consoante a vontade política do legislador, ficando, pois, escoltados apenas sob a legislação respectiva. Tais direitos não são considerados como próprios a todo ser humano, mas concedidos e garantidos pelo Estado de forma institucionalizada.

Para além dessas teorias, há quem indique pela prevalência do jusnaturalismo para a defesa dos Direitos Humanos, como é o caso de Lembo (2007). Mas também há quem pregue a necessária junção de ambas, associando a previsão da lei a um viés social (PUGLIUCA, 2010).

Para Bobbio (2004), os direitos do homem são o resultado de uma inversão de perspectiva em relação ao modo como se entende os conceitos de Estado e cidadão. Surgiu, portanto, no instante em que se procurou perseguir os direitos dos cidadãos, afastando-se cada vez mais da proteção e centralização exclusivamente em torno dos direitos do Estado.

É possível perceber que esse movimento de afirmação dos Direitos Humanos partiu dos sistemas jurídicos internos de algumas nações, para, posteriormente, adquirir uma preocupação e proporção em escala global.

É pertinente dizer que as declarações, que defendem ou afirmam um princípio, de modo geral, primeiro beberam das teorias filosóficas para em seguida, elucidar os seus critérios de validade e aplicabilidade. Por fim, procederem com a consolidação dos direitos de forma universal e positiva.

Historicamente, a noção acerca dos Direitos Humanos está intrinsecamente relacionada a teoria contratualista, em que se justificava a

legitimidade de uma autoridade política a partir da existência de um acordo de vontades, um contrato social.

Este se estabeleceria na comunidade política, iniciando a sociedade política ou estado civil, uma vez que a titularidade dos direitos naturais, oponíveis em face dos seus pares e do Estado, é dos indivíduos (STRECK *et al*, 2014).

Por esse panorama, o Estado é considerado como o responsável pela proteção dos homens e ordenação da sociedade, dada a saída humana do estado de natureza e, posterior, inserção no estado civil, por intermédio de um contrato social. Hobbes, Locke e Rousseau, a título de exemplo, são autores que desenvolveram esta teoria.

Em uma perspectiva universalista de defesa dos Direitos Humanos, considerando e limitando-se aqui aos direitos de pessoas nascidas livres e centrada nos direitos particulares, dois destes pensadores, Hobbes e Locke traçaram contribuições relevantes.

É possível dizer que o desenvolvimentos dos preceitos destes influenciou significativamente na visão geral e política das colônias inglesas, sobretudo na América do Norte, e posteriormente influenciou o contexto mundial.

De Hobbes (1651) extrai-se a indicação da necessidade da criação de uma sociedade civil e do Estado, através de um pacto associativo (contrato social). Neste, os indivíduos abririam mão de sua liberdade, com o intuito de obter a segurança e o bem-estar do povo, protegendo-se, portanto, o bem da vida.

Assim, para que os direitos naturais se efetivassem, defendia a necessidade da existência e manutenção de uma autoridade reguladora que a garantisse, a qual a humanidade deveria render-se para manter a ordem. Seu ponto de vista, pretendia impedir uma suposta “guerra de todos contra todos” (HUNT, 2009, p 119).

Em Locke (2003) destaca-se a centralização na conservação da propriedade, considerada aqui enquanto um direito fundamental, sinônimo de liberdade, de bens (propriedade) e de vida, como se pode depreender do seu “Segundo Tratado sobre o governo civil”.

Contudo, este não refutava a escravidão, desde que a captura ocorresse em uma guerra justa, resguardando-se o critério da autoridade e do poder monárquico absoluto sobre estes, mantendo a essência limitada de quem seriam os sujeitos de direitos (HUNT, 2009).

Em outra perspectiva, Rousseau (2001) defendia que somente a vontade livre e consciente teria a capacidade de instaurar a condição natural de liberdade e de igualdade humana.

Insurge-se de seu pensamento que, para que tal ocorrência fosse possível, deveria defender-se a existência de direitos naturais inalienáveis, por meio da constituição de uma República.

Destarte, a própria abordagem dada a ideia de coletividade foi, por este, redimensionada, afastando-se da concepção de outrora, restrita ao contexto da família e expandindo-se para a construção de uma ideia preambular de civilidade. A esse respeito, adequadamente interpreta Gonçalves (2006, p. 35):

[...] a ideia de contrato é diferente, haja vista que, no pacto, foi introduzida a ideia do *nós* [...]. Com efeito o Contrato Social, em Rousseau, pode ser entendido como um pacto ajustado por todos os indivíduos que transferiram todos os direitos para um ente que não estaria fora do *nós* (grifos da autora).

De outro turno, embates ocasionados pelas divergências religiosas suscitaram o questionamento e a conscientização acerca dos direitos naturais, ou seja, aqueles relativos a todo e qualquer indivíduo em razão de sua existência.

Tal fato teria se dado, de acordo com o posicionamento, defendido por Comparato (2007), durante o chamado período axial⁸, que seria o intervalo temporal entre os séculos VII e II a.C., quando foram fundadas as diretrizes fundamentais da vida humana, ocasião em que a liberdade e a razão tornaram-se atributos do ser humano, agora visto por sua igualdade essencial.

A esse respeito, Foucault (2008) aponta que a teoria dos direitos naturais e o próprio direito natural relacionam-se àqueles direitos que se opõem ao poder do soberano, portanto, imprescritíveis e intransgressíveis.

Nessa perspectiva, há que se dizer que o direito natural precede o direito positivo, uma vez que este é construído culturalmente. Defende ainda que a sua convalidação se dá em forma de leis e costumes, considerando-se a particularidade de cada povo⁹.

⁸ O período axial é apontado por Comparato (2007, p. 8-12), numa interpretação de Karl Jaspers para divisão da História, como o lapso temporal em que se deu a incitação ao surgimento do monoteísmo, da democracia e da tragédia, bem como o nascimento da filosofia, o estabelecimento da racionalidade e o questionamento sobre o poder político superior ao povo e aos mitos religiosos da tradição, ocasião em que o homem passa ao centro da análise e da reflexão.

⁹ A esse respeito, em linhas gerais, ressalta-se a existência de dois grandes sistemas jurídicos que podem fundar-se no *civil law*, situação em que há a preponderância das leis como fonte primária do

Ressalva-se, todavia, que não se deve falar que ambos preexistem isoladamente, pois há uma relação de cooperação e inter-relação que os une formando um sistema jurídico único. É o que se extrai do ensinamento de Hervada (2008, p. 354), ao afirmar que

O direito natural é o núcleo de juridicidade natural, que está na base e no fundamento de todo sistema jurídico: a parte natural do sistema jurídico. Já dissemos que o direito é em sua maior parte uma construção cultural do homem em sociedade, e chamamos essa dimensão cultural de direito positivo. Porém, dissemos também que nenhum fato cultural é possível sem um dado natural. O fato cultural do direito é impossível sem o núcleo jurídico natural. Esse núcleo jurídico natural é o direito natural. Portanto, na base e no fundamento de todo sistema jurídico há um núcleo jurídico que não procede da invenção, do poder ou da decisão humanas, sendo sim inerente ao homem. E isso, e não outra coisa, é o direito natural, o qual, pelo que foi dito, é verdadeiro direito, o núcleo natural do direito vigente. Considerando o direito natural como o núcleo de juridicidade natural que possibilita a própria existência do direito positivo – o natural que torna possível o fenômeno cultura -, percebe-se imediatamente o que em outro texto chamei de aporia positivista: se não existe o direito natural, não existe o direito positivo, e, se não existe o direito positivo, necessariamente existe o direito natural. O que se deduz claramente da relação entre natureza e cultura. Sem uma base natural, é impossível o fato cultura. Portanto, sem o direito natural ou núcleo natural de juridicidade, o direito positivo não poderia existir. Mas o direito positivo existe, logo necessariamente existe o direito natural.

Portanto, pensar sobre os Direitos Humanos é um exercício complexo. Não há uma definição única sobre essa questão, uma vez que o conteúdo e o formato dado a estes, perpassa pelas lutas políticas e ideológicas existentes no seio da sociedade.

Nesse viés, Bobbio (2004, p. 15-24) alerta que não se pode atribuir um fundamento absoluto aos Direitos Humanos, uma vez que estes são relativos e históricos. O jurisfilósofo considera, por sua vez, que o tratamento à temática pode partir de várias perspectivas, dentre as quais a ética, a filosófica, a histórica, a política, a cultural, por exemplo.

A partir dos séculos XVII e XVIII, utilizaram-se denominações diversas para tratar do tema, dentre as quais se podem citar: Direitos Naturais, Direitos do Homem, Direitos Civis, etc.

direito, recorrendo-se a outras fontes (costumes, princípios gerais, analogia), quando da ausência destas, como é o caso do Brasil. O *common law*, por sua vez, tem como fonte primária os costumes, fundando-se na regularidade e observância de casos passados assemelhados, que constituem jurisprudências, onde a lei localiza-se como fonte subsidiária. Inspira-se no sistema romano-germânico e é incidente nos países de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra (VIEIRA, 2007).

Alguns documentos podem ser elencados como determinantes para a consagração dos Direitos Humanos, dada a sua relevância e capacidade de entusiasmar eventos históricos seguintes, como o *Bill of Rights* (Declaração de Direitos), a Declaração de Independência e a Constituição dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, por exemplo.

A *Bill of Rights* foi o documento jurídico, elaborado na Inglaterra pelo Parlamento, em 1689, assinado por Guilherme de Orange. Este foi quem primeiro apresentou normas de limitação ao poder da Coroa e, simultaneamente, reconheceu os direitos individuais (naturais), estabelecendo-se como uma de suas leis fundamentais.

De maneira sucinta, condensou os objetivos da Revolução Gloriosa, de 1688, consagrando a supremacia parlamentar sobre o Estado, findando a monarquia absoluta. Contou com a ampliação dos poderes parlamentares, reduziu o intervencionismo estatal e desbloqueou as atividades da burguesia, além de regradar sobre a vida e a liberdade privada.

Nesse sentido Comparato (2007, pp.93-94), elucida que

Embora não sendo uma declaração de Direitos Humanos, nos moldes das que viriam a ser aprovadas cem anos depois nos Estados Unidos e na França, o *Bill of Rights* criava, com a divisão de poderes, aquilo que a doutrina constitucionalista alemã do século XX viria denominar, sugestivamente, uma *garantia institucional*, isto é, uma forma de organização do Estado cuja função, em última análise, é proteger os direitos fundamentais da pessoa humana (grifos do autor).

No cenário norte-americano, colonizado pelos britânicos e influenciado pelo protestantismo, a independência das treze colônias, que foram, posteriormente, constituídas em Estado federal, inaugurou o novo constitucionalismo federativo na história política da modernidade. Este modelo primou e organizou-se em torno de uma assembleia democrática e igualitária, legitimando a soberania popular.

Tal fato se explica pelo formato com que a América do Norte foi moldada, estabelecida, em suma, por uma sociedade de cidadãos livres e iguais perante a lei, em oposição ao que se deu nos demais territórios colonizados por europeus. Essa sociedade tinha a pretensão de assegurar as liberdades individuais e a resignação ao consentimento popular dos poderes atinentes ao governo.

Em 4 de julho de 1776, a Declaração da Independência das treze colônias, agora denominadas Estados Unidos da América, obteve a sua aprovação unanimemente. A proposta pretendia representar a mente americana, associando os

ideais dos *whigs*¹⁰, cuja sustentação baseava-se em Locke e seu “Segundo Tratado sobre o governo” (2003), aos debates e anseios da população.

Sua importância histórica, de acordo com Comparato (2007, p. 107) reside no fato de que

é o primeiro documento político que reconhece, a par da legitimidade da soberania popular, a existência de direitos inerentes a todo ser humano, independentemente das diferenças de sexo, raça, religião, cultura ou posição social.

Nesse turno, as Declarações de Direitos Norte-Americanas, em linhas gerais, são cartas fundamentais que pretendiam emancipar os indivíduos perante a família, o Estado e as organizações religiosas.

Assim, fundamentaram-se, juridicamente, no *Bill of Rights* inglês e, filosoficamente, em Locke, Montesquieu e Rousseau, positivando e elevando, a um nível superior em relação à legislação ordinária, os antigos direitos naturais.

A propósito, Locke (2003, p. 76) sustentava que

Os homens são por sua natureza livres, iguais e independentes, e por isso ninguém pode ser expulso de sua propriedade e submetido ao poder político de outrem sem dar seu consentimento. O único modo legítimo pelo qual alguém abre mão de sua liberdade natural e assume os laços da sociedade civil consiste no acordo com outras pessoas para se juntar e unir-se em comunidade, para viverem com segurança, conforto e paz umas com as outras, com a garantia de gozar de suas posses, e de maior proteção contra quem não faça parte delas.

Nesse ponto, o filósofo coloca que as pessoas consentiram com a transferência de poderes e de parte de sua liberdade para a instituição da sociedade civil, inclusive o soberano. Estabeleceu-se um comprometimento com o respeito às leis e fundamentou teoricamente o Estado Democrático de Direito.

Em vista disso, os norte-americanos fundaram o modelo constitucional moderno, que incorporou a solenidade documental ao texto e que representa a vontade política de um povo. Sua intenção residia em protegê-los de possíveis atos governamentais abusivos.

A Declaração de Direitos da Virgínia, de 1776, a saber, reserva um estilo retórico e remete-se a uma mentalidade colonial puritana que vê as regras jurídicas e a moralidade pessoal como características correlatas.

¹⁰ A expressão “*whigs*” é uma analogia aos *whigs* britânicos (associado ao partido liberal no Reino Unido). No contexto aqui empregado, nos Estados Unidos, diz respeito aos patriotas norte-americanos favoráveis à emancipação, embora esta se desse por intermédio da guerra, defendendo um embate contra o poder antielitista do Partido Democrata de Andrew Jackson (BINKLEY, 1961).

Sua relevância funda-se no fato de que valida os direitos individuais e inatos e a prevalência do indivíduo sobre o poder estatal, dando poder e igualdade de condições políticas ao povo.

Ocupou-se ainda em enfatizar as garantias judiciais, discorrer acerca da separação dos poderes e dar guarita à liberdade religiosa e de imprensa. Designou sobre a configuração na qual um governo livre deve valer-se, qual seja, justiça, moderação, temperança, frugalidade e virtude.

Destarte, como se verá, influenciou as principais declarações de direito da posteridade, exemplo seguido inclusive pelos demais Estados, agora independentes, que outrora constituíram as treze colônias inglesas da América do Norte (FERREIRA FILHO, 2009). Como contribuição relevante se pode indicar que anunciou a igualdade, liberdade e independência entre todos os seres humanos, por sua própria natureza.

Em 1789, a Revolução Francesa eclodiu na França e logo se expandiu e difundiu mundialmente. Esta ocorrência representou um movimento de renovação estrutural nos campos sociopolíticos e de aspiração pela fundação de um mundo novo, alicerçado nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, em colisão ao sistema aristocrático e feudal até então dominante.

Foi envolto a esse espírito que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, reivindicou direitos naturais imprescritíveis, inalienáveis, individuais e universais, e proclamou a liberdade e a isonomia, promulgando a igualdade perante a lei (FERREIRA FILHO, 2009).

Sua titulação referencia o Homem e o Cidadão. Esta ocorrência levantou indagações, das quais a resposta mais aceitável encontra-se em função de que a escolha da expressão “Homem” se deu pelo objetivo de direcionamento e alcance universal, enquanto que o termo “cidadão” resguarda o caráter participativo dos indivíduos na vida política, limitando a atuação do Estado (FERREIRA FILHO, 2009).

Ferreira Filho (2009, p. 19) considera que a sua importância reside no fato de “ter sido por um século e meio o modelo por excelência das declarações, e ainda hoje merecer o respeito e a reverência dos que se preocupam com a liberdade e os direitos do Homem”.

Nessa ocasião inúmeros princípios¹¹ foram fixados. É o caso da máxima penal de inexistência de crime, quando não houver lei que o defina, ou seja, da inexistência de pena sem fixação legal. Protegendo-se, portanto, a liberdade individual.

Na oportunidade, questões pertinentes à garantia da propriedade privada em oposição à desapropriação abusiva, a criação e cobrança de tributos restrita a observância da legalidade e o caráter sagrado da propriedade privada, por exemplo, foram assentadas, atendendo aos ensejos da burguesia.

Por estender sua preocupação para além do individual, após o preâmbulo, a Declaração de Direitos da Constituição de 1791 apresentou-se preocupada com a existência e defesa de direitos sociais, como a educação gratuita.

Por seu turno, em 1793, após a instituição do regime republicano, a Constituição procedeu com um realce conteudista, sem apresentar avanços significativos no que diz respeito aos direitos sociais. Porém, sua aplicabilidade efetiva não foi assentada.

Já em 1795, a Constituição falava em universalidade dos cidadãos e aclarava, com base em Montesquieu (1997), a separação e o controle dos poderes estatais, tendo introduzido um título destinado a apresentar os deveres dos cidadãos.

Aliás, a teoria da separação dos poderes desenvolvida por este filósofo pondera sobre os riscos inerentes ao abuso de poder que, porventura, possam ser cometidos por quem o detém. Logo, é válido o alerta de que

Quando na mesma pessoa ou no mesmo corpo de magistratura o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não existe liberdade, pois se pode temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado apenas estabeleçam leis tirânicas para executá-las tiranicamente (MONTESQUIEU, 1997, p. 200).

Ele próprio continuou construindo sua teoria, estendendo a reflexão ao judiciário ao ponderar que este precisa constituir-se de modo autônomo em relação aos demais poderes, para que seja assegurada a sua atuação independente. Afinal,

¹¹ Princípios são fontes do Direito, ou seja, “o conjunto de normas que espelham a ideologia da Constituição, seus postulados básicos e seus fins” (BARROSO, 2006, p. 141). Estes possuem força normativa e caráter complementar às normas, visto que, na ausência de uma legislação aplicável a um caso concreto, o julgador não pode escusar-se de dar o seu julgamento, podendo valer-se de outros meios autorizados pelo ordenamento jurídico, como prevê o artigo 4º, da Lei de Introdução às Normas Brasileiras.

Não haverá também liberdade se o poder de julgar não estiver separado do poder legislativo e do executivo. [...] Tudo estaria perdido se no mesmo homem ou o mesmo corpo dos principais, ou dos nobres ou do povo, exercesse esses três poderes: o de fazer leis, o de executar as resoluções públicas e o de julgar os crimes ou as divergências dos indivíduos (MONTESQUIEU, 1997, p. 202).

A Constituição Francesa de 1848, sob o calor do Manifesto Comunista, que apresentou um ideal em torno das ideias do trabalho, do nacionalismo e da liberdade, exteriorizou um primeiro anseio acerca do direito ao trabalho, logo sufocado sob a alegação de que arruinaria o espírito de economia, reunindo um compromisso entre o liberalismo e o socialismo democrático, os valores conservadores e o progresso e a civilização.

Sua incorporação trouxe a preocupação do ensino público voltado ao mercado de trabalho, aboliu a pena de morte em matéria política e proibiu-se a escravidão em território francês.

No contexto internacional, a Convenção de Genebra de 1864 estreou a matéria do Direito Humanitário, preocupando-se com a situação das vítimas da guerra (soldados e civis), designou o direito da paz e da guerra, com dupla função: preventiva e de regulamentação das ações de países em situação ou estado de guerra (COMPARATO, 2007).

De outra forma, a Constituição Mexicana, promulgada em 1917, se alicerçou na doutrina anarcossindicalista e teve sua importância pelo fato de que foi a primeira, antes mesmo dos países europeus, a promover os direitos trabalhistas ao patamar histórico de direito fundamental, ao lado das liberdades individuais (art. 5º) e dos direitos políticos (art. 123). Empregou, destarte, uma dimensão social aos Direitos Humanos.

O artigo 123 da referida Constituição cuidou de questões como o salário mínimo, a igualdade salarial, o adicional de horas extraordinárias, o desemprego, a proteção à maternidade, a limitação de jornada de labor, o trabalho industrial noturno do menor e a idade mínima para admissão em trabalhos da indústria, o descanso semanal, o direito de greve e de sindicalização, a indenização por dispensa, o seguro social, a proteção contra acidentes no trabalho, a conciliação e arbitragem em conflitos, a higiene e a segurança do trabalho.

Assim, versou sobre os direitos de liberdade e deu gênese, em âmbito constitucional, aos direitos sociais. Dessa forma, destaca-se, portanto, os direitos ali previstos, quais sejam:

proteção à família (art. 4º), direito à saúde, de incumbência da Federação e das entidades federativas (art. 4º, § 2º), direito à moradia digna, a ser concretizado por meio de apoio Estatal (art. 4º, § 3º), proteção pública dos menores (art. 4º, § 4º), direito ao trabalho e ao produto que dele resulta (art. 5º), proibição de contratos que importem na perda de liberdade do indivíduo (art. 5º, § 4º) e a vedação à constituição de monopólios (art. 28 – direito este de natureza eminentemente econômica). Além de tais direitos de segunda dimensão, a Constituição Mexicana previu, em linhas gerais, em seu artigo 27 (pertinente à questão agrária no México e tido como um dos pilares da consagração, no texto constitucional, das idéias fulcrais da Revolução), a propriedade da nação relativamente às terras e águas (que podiam, ou não, ser transmitidas a particulares, mediante propriedade privada), a possibilidade de desapropriação de terras por utilidade pública, mediante indenização, a proteção da pequena propriedade (art. 27, XV) e a função social da propriedade (PINHEIRO, 2006).

Por outro viés, a Constituição alemã, também conhecida como Constituição de Weimar, de 1919, surgiu após o período do pós-guerra do século XIX, e apesar de todas as ambiguidades e debilidades oriundas da tentativa de reconstrução de um estado que saiu da guerra, derrotado, e ainda da queda do regime nazista, teve seu valor consignado em razão de que a estrutura da democracia social se apresentou de maneira mais elaborada.

O positivismo ideológico, que pregava a soberania normativa frente à população e às autoridades públicas e não dava azo à formulação de juízos de valor, outrora dominante e acatado pelos juristas, passou aqui por uma depreciação.

A formulação do pós-positivismo, assentou-se em valores éticos e princípios imprescindíveis para a salvaguarda da dignidade humana (MARMELSTEIN, 2013; BARROSO, 2005). Acerca do assunto, Bonavides (2016, p. 231) pondera que

O auge da crise vem documentado pela Constituição de Weimar. As declarações de direitos, as normas constitucionais ou normas-princípios, não importa o teor organizativo ou restritivo que possam ter, se voltam basicamente para a Sociedade e não para o indivíduo; em outros termos, buscam desesperadamente reconciliar o Estado com a Sociedade, intento cuja consequência imediata estampa o sacrifício das teses individualistas. Logrou-se esse sacrifício numa batalha doutrinária travada por duas teses constitucionais: uma, a do Estado liberal, em decadência; outra, a do Estado social, em ascensão. As contradições dialéticas, o furor e antagonismo das posições ideológicas presidem, por conseguinte, à elaboração das novas Declarações, fazem-lhe polêmico o conteúdo, embargam dificultam ou retardam sua “normativização”. Tornam-se elas assim obscuras, equívocas, contraditórias. A incongruência, a heterogeneidade, a hibridez são traços que nessa fase as caracterizam. Expressam, de princípio, um estado de indefinição, transitoriedade e compromisso. O consenso em consentir na divergência talvez seja a única virtude dessas Declarações, mas não será nunca alicerce para um começo de construção.

Um rol extenso de Direitos Humanos fundamentais de primeira e de segunda dimensão, a serem abordados em momento oportuno, estão presentes na referida Constituição.

Optou-se por destacar, dentre os de primeira dimensão, a igualdade cívica entre homens e mulheres (art. 109, § 1º), a inviolabilidade de domicílio (art. 115), a livre circulação territorial (art. 111 e 112), o sigilo da correspondência e de dados telegráficos ou telefônicos (art. 117), a igualdade jurídica entre os cônjuges (art. 119), a igualdade entre filhos havidos na constância ou fora do casamento (art. 121), o direito ao voto secreto (art. 125).

Em relação aos direitos de segunda dimensão, exalta-se o direito à pensão para a família em caso de falecimento e direito à aposentadoria, quando se tratar de servidor público (art. 129), o direito a uma habitação sadia (art. 155), a proteção à maternidade, velhice e debilidades e infortúnios, mediante sistemas de seguros, custeado pela colaboração direta dos segurados (art. 161).

Dentre outros, destaca-se a atribuição dada ao Estado para honrar com o dever social e fundamental de promover a educação escolar, obrigatória, a todos e organizada em oito anos letivos, no ensino fundamental, e até os dezoito anos de idade para concluir a escola complementar, oferecendo-se material didático gratuitamente.

Registra-se que, somente no século XX, após o final da Segunda Guerra Mundial, e tendo em vista o legado de destruição que esta ocasionou, bem como a tomada de consciência da urgente e necessária colaboração mundial, baseada no respeito à dignidade humana, o ideário dos Direitos Humanos, enraizou-se na humanidade.

Nesse quadro, a Organização das Nações Unidas (ONU), cujo ofício é a manutenção da paz e da segurança internacionais, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, consagrou a expressão “Direitos Humanos”. Foi este órgão o responsável por efetivamente, proclamar, em caráter universal e uniforme, extensivo e abrangente, a liberdade e igualdade em dignidade e direitos a todos os seres humanos por sua condição de humanidade.

Desde então, a acepção e a formação de um sistema internacional de proteção aos Direitos Humanos e de combate as suas violações foram inauguradas por meio de instrumentos normativos de proteção.

Nessa esteira de pensamento, Piovesan (2006, p. 6) destaca que

Nesse cenário, a Declaração de 1948 vem a inovar ao induzir a chamada concepção contemporânea de Direitos Humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos Direitos Humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, esta como valor intrínseco à condição humana. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também são. Os Direitos Humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos com o catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais.

A Declaração de 1948 foi o primeiro documento de caráter internacional, relatado na história, que fomentou um sistema de princípios fundamentais do comportamento humano. Sua aceitação se deu de maneira livre e expressa, aceito por um número significativo de países, chamados de signatários.

Tal fato simbolizou a representação dos seres humanos, admitindo-se que o gênero humano, independentemente de critérios particulares de cada nação, comunga de valores em comum.

Nesse quadro, Piovesan (2011) defende que a construção das normas internacionais voltadas para os Direitos Humanos constrói-se enquanto um paradigma referencial ético e político a ser observado no contexto mundial. A partir de então, tratou-se de considerar não mais a ideia de homem e cidadão, em separado, mas atravessando as fronteiras do local para criar a categoria de cidadão do mundo.

A Declaração e o Programa de Ação de Viena, de 1993, ratificou a Declaração de Direitos Humanos e legitimou em definitivo a indivisibilidade desses direitos, aplicáveis no âmbito dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Deu ênfase aos direitos de solidariedade, à paz, ao desenvolvimento e também os relativos ao meio ambiente.

Nesse contexto, a violência doméstica e o estupro passaram a ser vistos como crimes contra os direitos da pessoa humana, em resposta a um movimento ativo das mulheres que exigiu uma reorganização das fronteiras entre as esferas públicas e privadas.

De um modo geral, as justificativas para a implantação dos Direitos Humanos mostraram-se mais fáceis no âmbito do discurso alimentado pelas teorias filosóficas e declarado em diversos documentos, como já demonstrado.

Sem embargo, sua exequibilidade e proteção inspiraram cuidados, já que por em prática o que foi elucidado evidenciou-se enquanto uma tarefa árdua e difícil, em razão dos embates políticos que fizeram despontar reservas e oposições.

Aliás, é mister que a efetivação dos Direitos Humanos perpassa não apenas pela existência da norma, mas sim por uma dupla eficácia: a jurídica e a social, sob pena de padecimento.

Neste sentido, a eficácia social remete-se à obediência da norma e aplicação aos fatos, a eficácia jurídica é pertinente à produção dos efeitos jurídicos – aplicabilidade, executividade e exigibilidade – normativa.

Sarlet (2001, p. 26), assevera que

[...] o problema da eficácia engloba a eficácia jurídica (e, portanto, a aplicabilidade) e a eficácia social. Ambas, inobstante situadas em planos distintos (o do dever ser e o do ser), servem à realização integral do Direito e, nesta linha de raciocínio, dos direitos fundamentais.

No plano internacional, essa problemática é ainda mais ampla já que o contratempo reside no questionamento em torno de como medidas eficientes para a plena existência destes no plano material poderiam ser implantadas.

É válido frisar que os termos da Declaração Universal, tal como constituída hoje, não representaram um caráter de definitividade. Afinal, tratam-se de direitos sócio-historicamente elaborados, são passíveis de mutação e até mesmo de ampliação, atendendo as demandas que porventura possam insurgir.

Nessa perspectiva, Tavares (2007, p. 493), certifica que "Os Direitos Humanos constituem prerrogativas básicas do ser humano, construídas historicamente, que concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas".

Pode-se afirmar que tal temática busca o estabelecimento da igualdade e a defesa à dignidade da pessoa humana, inserindo-se em diferentes áreas de estudo. Está associado a uma política multinacional da qual o Brasil tornou-se signatário e propiciou medidas internacionais, como a "Convenção sobre a Eliminação da Discriminação Racial", a "Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher", a "Convenção sobre os Direitos da Criança", o "Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais", o "Pacto Internacional dos Direitos Cíveis e Políticos" e a "Convenção Contra a Tortura".

No campo regional, instruiu os sistemas regionais de proteção nos países da Europa (Convenção Europeia de Direitos Humanos), África (Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos) e América (Convenção Americana de Direitos Humanos ou Pacto de San José de Costa Rica). Inspirou ainda as constituições de muitos países, dentre os quais do Brasil.

Insta salientar que a democracia e, conseqüentemente, o regime democrático é, portanto, um critério intrínseco para a constituição dos Direitos Humanos, visto que implica em um verdadeiro empoderamento das populações vulneráveis, como a mulher, por exemplo (PIOVESAN, 2017). Isto significa o aumento da capacidade de pressão, mobilização política e articulação na sociedade.

Daí a relevância do conhecimento de sua afirmação no contexto global, para em seguida discutir-se as noções que envolvem o seu conceito e relação com os Direitos Humanos Fundamentais.

2.2 Multidimensionalidade dos Direitos Humanos Fundamentais

Doutrinariamente, há uma discussão a respeito de qual termo empregar para tratar da ascensão dos Direitos Humanos. Parte da doutrina utiliza a expressão “geração de direitos”, o que poderia indicar a existência de gerações de direitos que não coexistem ao mesmo tempo.

Sob esse viés, haveria a necessidade de que uma geração se encerrasse para que outra surgisse. Esta é a nomenclatura empregada por Paulo Bonavides (2016), por exemplo.

Outra corrente doutrinária, por seu turno, defende o termo “dimensões de direitos”, vez que os Direitos Humanos Fundamentais se complementam e devem ser vistos em múltiplas dimensionalidades, posto que não se deve pensá-los de maneira isolada, pois são indivisíveis e interdependentes. Utilizada por Sarlet (2012), esta será a visão adotada nesta pesquisa.

Acerca do assunto, é válida a observação de que

O fenômeno que hoje testemunhamos não é o de sucessão, mas antes, de uma expansão, cumulação e fortalecimento dos direitos humanos consagrados, consoante uma visão necessariamente integrada de todos os direitos humanos. As razões histórico-ideológicas da compartimentalização já há muito desapareceram. Hoje podemos ver com clareza que os avanços nas liberdades públicas em tantos países nos últimos anos devem necessariamente fazer-se acompanhar não de retrocesso – como vem

ocorrendo em numerosos países – mas de avanços paralelos no domínio econômico-social (TRINDADE, 1997, p. 390).

Feitas tais considerações, fundamentando-se em Bonavides (2016), considerar-se-á a reunião de cinco dimensões de direito, a serem exploradas em sua particularidade nas linhas que seguem.

Inicialmente, frisa-se que os direitos de liberdade surgiram no século XVIII e relacionam-se à primeira dimensão. Estes se firmam com os direitos civis e políticos, oriundos da revolução burguesa (Reforma Protestante, Revolução Francesa, Revolução Americana, etc.) no instante em que se despertou contra o Estado absolutista que restringia a vida e as escolhas dos indivíduos em todos os setores.

Fundamentou-se no iluminismo que havia propagado os ideais do pensamento liberal, sobretudo com Locke. Culminou com a consagração dos direitos de liberdade (de reunião, de culto, de expressão, religiosa, de profissão, comercial, etc.) e com a regulamentação do exercício da democracia, por meio do voto, da crítica, da filiação partidária, legitimando os direitos políticos.

A titularidade desses direitos seria individual, pois permite a oposição ao Estado e coíbe a abusividade do seu poder. É facilmente identificável na jurisprudência quando se pretende certificar a liberdade, as garantias processuais, a igualdade formal, os direitos políticos ou a propriedade.

São direitos subjetivos e, no entendimento de Bonavides (2016, p. 563) “Tendo como titular o indivíduo, são oponíveis ao Estado e traduzidos como faculdades ou atributos da pessoa e sustentam uma subjetividade [...]”.

Fala-se aqui na conquista de direitos mínimos para que a classe burguesa, à época emergente e detentora do poder econômico, pudesse exercer as suas atividades com uma reserva de liberdade.

Em outras palavras, não significa que o Estado estaria ausente, inerte, já que a nobreza, composta pelos monarcas e senhores feudais, detinha o poder político. Na verdade, seu poder de atuação tornou-se limitado, frente a burguesia ascendente (STRECK *et al*, 2014).

Os direitos sociais, culturais, econômicos e coletivos se enquadram na segunda dimensão. Emergiram no século XIX, juntamente com a Revolução Industrial com o desenvolvimento das técnicas de produção e o crescimento econômico que esta proporcionou.

Nesse cenário estavam instaladas as mazelas sociais vivenciadas pelos menos favorecidos, que sofriam por conta do desemprego, da sobrecarga e das péssimas condições de trabalho, da fome, da falta de saneamento básico, educação e de saúde.

O Manifesto Comunista de Marx, de 1848, teve um papel interessante nesse contexto. Afinal, chamava a classe operária para um despertar em relação a situação de exploração. Preocupou-se em promover a união em favor da luta por melhores condições laborais e de vida.

O Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*) ao surgir, instaurou um novo modelo político em que o Estado se comprometia com a sua função social, para articular uma vida com condições mais dignas e com mais igualdade. Regulou direitos mínimos para o empregado e limites para o patronato, comprometendo-se com os direitos laborais, econômicos, culturais e sociais, concebidos enquanto uma conquista da cidadania (MORAIS *et al*, 2010).

O modelo de Estado que se implanta pode ser considerado como “aquele que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo cidadão, não como caridade, mas como direito político” (BOBBIO *et al*, 2000, p. 416).

Pelo exposto, estes são direitos que indicam uma obrigação de fazer ao Estado, pretendendo proporcionar o alcance à igualdade material. O que já poderia ser visto, por exemplo, nos escritos de Tocqueville (2005) que, em análise às leis norte-americanas do século XIX, quando organizava-se a república, verificava naquele país uma ideia da democracia fundada na liberdade, assemelhada a proposta atual do Brasil.

Ali observou um progresso do individualismo, com uma insurgência, valorização e proteção aos direitos individuais, sobretudo os sociais. A igualdade de condições a todos e a cada um, validou-se, sendo indispensável para a configuração de um sistema democrático republicano a ser assegurado.

No contexto brasileiro, tais direitos intencionam reduzir as desigualdades sociais, por intermédio da promoção e do oferecimento de educação, saúde, segurança pública, moradia, direitos dos trabalhadores e do lazer. A Emenda Constitucional nº. 64/2010 preocupou-se também em prever o direito à alimentação.

No que tange à eficácia dos Direitos Humanos Fundamentais, diz-se que a sua negativa ou descumprimento, fundado em pretexto de que é uma diretriz a ser

alcançada ou norma programática¹², não é permitida. Dado que se trata de norma de legislação.

Tal qual prescreve José Afonso da Silva (2016), todas as normas constitucionais revestem-se de eficácia. Estas podem, em linhas gerais, ser plenas, quando a sua aplicabilidade é integral, direta e imediata; contidas, ocorrência em que sua aplicabilidade é imediata e direta, dada a sua natureza imperativa e limitadora do poder público; e limitadas/reduzidas, quando carecem de uma providência posterior dispendo acerca de sua eficácia e aplicação.

Para Bonavides (2016, p. 564), os direitos dessa dimensão passam por um contexto de crise, “de observância e execução, cujo fim parece estar perto, desde que recentes constituições, inclusive a do Brasil, formularam o preceito da aplicabilidade imediata”.

Nessa esteira, Streck *et al.* (2014) apresenta um posicionamento crítico à implantação do Estado Intervencionista no país. O doutrinador sustenta que, na realidade brasileira, esse serviu para embasar a distribuição desigual do capital, por intermédio da acumulação de renda limitada e destinada a uma parcela ínfima da população.

Isto posto, para ter o atendimento de tais direitos, não é raro que se tenha que buscar a prestação e imposição jurisdicional. Para exemplificar, traz-se à baila o *decisum* do Supremo Tribunal Federal, no Recurso Extraordinário com Agravo nº. 63.9337, *litteris*:

EMENTA: CRIANÇA DE ATÉ CINCO ANOS DE IDADE - ATENDIMENTO EM CRECHE E EM PRÉ-ESCOLA - SENTENÇA QUE OBRIGA O MUNICÍPIO DE SÃO PAULO A MATRICULAR CRIANÇAS EM UNIDADES DE ENSINO INFANTIL PRÓXIMAS DE SUA RESIDÊNCIA OU DO ENDEREÇO DE TRABALHO DE SEUS RESPONSÁVEIS LEGAIS, SOB PENA DE MULTA DIÁRIA POR CRIANÇA NÃO ATENDIDA - LEGITIMIDADE JURÍDICA DA UTILIZAÇÃO DAS “ASTREINTES” CONTRA O PODER PÚBLICO - DOCTRINA - JURISPRUDÊNCIA - OBRIGAÇÃO ESTATAL DE RESPEITAR OS DIREITOS DAS CRIANÇAS - EDUCAÇÃO INFANTIL - DIREITO ASSEGURADO PELO PRÓPRIO TEXTO CONSTITUCIONAL (CF, ART. 208, IV, NA REDAÇÃO DADA PELA EC Nº 53/2006) - COMPREENSÃO GLOBAL DO DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO - DEVER JURÍDICO CUJA EXECUÇÃO SE IMPÕE AO PODER PÚBLICO, NOTADAMENTE AO MUNICÍPIO (CF, ART. 211, § 2º) - LEGITIMIDADE CONSTITUCIONAL DA INTERVENÇÃO DO PODER

¹² Normas programáticas constituem-se enquanto uma subespécie das normas constitucionais de eficácia limitada. Estas impõem tarefas a serem desempenhadas por parte do Poder Público. Nas palavras de Mendes *et al* (2017, p. 78) “condicionam a atividade discricionária dos aplicadores do direito, servindo de norte teleológico para a atividade de interpretação e aplicação do direito. Impedem comportamentos contrários a elas mesmas, podendo gerar pretensões a abstenção”.

JUDICIÁRIO EM CASO DE OMISSÃO ESTATAL NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PREVISTAS NA CONSTITUIÇÃO - INOCORRÊNCIA DE TRANSGRESSÃO AO POSTULADO DA SEPARAÇÃO DE PODERES - PROTEÇÃO JUDICIAL DE DIREITOS SOCIAIS, ESCASSEZ DE RECURSOS E A QUESTÃO DAS “ESCOLHAS TRÁGICAS” - RESERVA DO POSSÍVEL, MÍNIMO EXISTENCIAL, DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E VEDAÇÃO DO RETROCESSO SOCIAL - PRETENDIDA EXONERAÇÃO DO ENCARGO CONSTITUCIONAL POR EFEITO DE SUPERVENIÊNCIA DE NOVA REALIDADE FÁTICA - QUESTÃO QUE SEQUER FOI SUSCITADA NAS RAZÕES DE RECURSO EXTRAORDINÁRIO -PRINCÍPIO “JURA NOVIT CURIA” - INVOCAÇÃO EM SEDE DE APELO EXTREMO - IMPOSSIBILIDADE - RECURSO DE AGRAVO IMPROVIDO. POLÍTICAS PÚBLICAS, OMISSÃO ESTATAL INJUSTIFICÁVEL E INTERVENÇÃO CONCRETIZADORA DO PODER JUDICIÁRIO EM TEMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADE CONSTITUCIONAL. [...] (BRASIL, 2011).

Neste julgado, verifica-se a imposição e reconhecimento, por parte da Corte Suprema brasileira, da obrigação estatal em assegurar o direito fundamental à educação pública, direito social, em instituição escolar mais próxima à residência do menor. A fundamentação legal repousa sobre a Constituição da República e a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, art. 4º, inciso X, observando-se a obrigatoriedade estatal em oportunizar condições de acesso e permanência na escola.

Apresenta-se o julgado do STF, no Recurso Extraordinário nº 855.178, em relação ao direito à saúde:

Direito à saúde. Tratamento médico. Responsabilidade solidária dos entes federados. Repercussão geral reconhecida. Reafirmação de jurisprudência. O tratamento médico adequado aos necessitados se insere no rol dos deveres do Estado, porquanto responsabilidade solidária dos entes federados. O polo passivo pode ser composto por qualquer um deles, isoladamente, ou conjuntamente. (BRASIL, 2015)

Nesta oportunidade, constata-se a imposição em relação à garantia do direito à saúde, para manutenção da vida, através da oferta de medicamento indispensável, a ser tutelada pelo ente estatal.

Nesse esteio, apresenta-se, também, a decisão da Suprema Corte brasileira, no Recurso Extraordinário nº 559,646, em manifestação ao direito à segurança pública que deve ser observada e desenvolvida pelo Poder Público, através de políticas públicas, não podendo se dispor de tal obrigação constitucional:

APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO CÍVEL PÚBLICA. DIREITO À SEGURANÇA. DIREITO FUNDAMENTAL E SOCIAL. Pretensão do Ministério Público objetivando ver o município compelido a abster-se de realizar evento esportivo no Estádio Municipal de Álvaro de Carvalho, até que se comprovem as necessárias e adequadas condições de segurança. Sentença de procedência na origem. Inconformismo do réu. Descabimento.

Inteligência dos arts. 5º e 6º, caput, da CF/88. Direito a segurança é prerrogativa constitucional indisponível, garantido mediante a implementação de políticas públicas, impondo ao Estado a obrigação de criar condições objetivas que possibilitem o efetivo acesso a tal serviço (BRASIL, 2015).

Os direitos de terceira dimensão, por seu turno, pretendem a proteção transindividual, quer dizer, são direcionados a todos da espécie humana¹³. Surgiram junto à conscientização de uma solidariedade global, após os estragos ocasionados pelo regime nazista, e da observância de interesses, pensamentos e valores comumente partilhados em diferentes locais do globo, solidificados em tratados de cunho internacional.

Sarlet (2002, p. 53) coaduna desse entendimento e alerta que tais direitos

trazem como nota distintiva o fato de se desprenderem, em princípio, da figura do homem-indivíduo como seu titular, destinando-se à proteção de grupos humanos, família, povo, nação e, caracterizando-se, conseqüentemente como direitos de titularidade coletiva ou difusa.

Pode-se dizer que os direitos desta dimensão são frutos da globalização e se respaldam no ideal de fraternidade entre os povos. Morais *et al* (2010) reconhecem que esse sentimento emerge de um novo contexto, cuja característica é a desterritorialização.

Com a implantação desta, vislumbra uma quebra das fronteiras físicas, proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico e dos meios de transporte, pelos intercâmbios culturais e pelas relações comerciais.

A concepção do que é ser cidadão passou por um alargamento, refletindo em direitos que precisariam ser levados em consideração, pela legislação internacional e no contexto interno de cada nação.

Nessa categoria, estariam compreendidos, mais comumente, os direitos relativos “à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente¹⁴ e qualidade de vida, bem como o direito à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural e o direito de comunicação” (SARLET, 2012, p. 48).

¹³ No Brasil, equivalem aos chamados direitos difusos. A natureza transindividual desses direitos indica a sua indivisibilidade, de modo que alcança a uma pluralidade de pessoas indeterminadas que estão ligadas entre si por uma situação de fato (MANCUSO, 2013). Nesse aspecto, é adequado o entendimento de Mazzilli (2016, p. 53) que afirma que estes “são como um feixe ou conjunto de interesses individuais, de objeto indivisível, compartilhadas por pessoas indetermináveis, que se encontram unidas por circunstâncias de fato concretas”. É o caso do direito ao meio ambiente equilibrado, por exemplo.

¹⁴ Dentro do âmbito da defesa do meio ambiente equilibrado, o STF, em 2000, através do acórdão de Relatoria do Ministro Francisco Rezek julgou Recurso Extraordinário nº 153541-1/SC (BRASIL,

A Constituição de 1988 envolveu uma gama destes direitos, como pode se ver no artigo 225, voltado para o meio ambiente. A título de exemplo, o STF, no acórdão da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3540, manifestou-se, considerando que ao envolver a coletividade, podem alcançar as gerações do presente e do futuro:

MEIO AMBIENTE - DIREITO À PRESERVAÇÃO DE SUA INTEGRIDADE (CF, ART. 225)- PRERROGATIVA QUALIFICADA POR SEU CARÁTER DE METAINDIVIDUALIDADE - DIREITO DE TERCEIRA GERAÇÃO (OU DE NOVÍSSIMA DIMENSÃO) QUE CONSAGRA O POSTULADO DA SOLIDARIEDADE - NECESSIDADE DE IMPEDIR QUE A TRANSGRESSÃO A ESSE DIREITO FAÇA IRROMPER, NO SEIO DA COLETIVIDADE, CONFLITOS INTERGERACIONAIS - ESPAÇOS TERRITORIAIS ESPECIALMENTE PROTEGIDOS (CF, ART. 225, § 1º, III)- ALTERAÇÃO E SUPRESSÃO DO REGIME JURÍDICO A ELES PERTINENTE - MEDIDAS SUJEITAS AO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA RESERVA DE LEI - SUPRESSÃO DE VEGETAÇÃO EM ÁREA DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE - POSSIBILIDADE DE A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, CUMPRIDAS AS EXIGÊNCIAS LEGAIS, AUTORIZAR, LICENCIAR OU PERMITIR OBRAS E/OU ATIVIDADES NOS ESPAÇOS TERRITORIAIS PROTEGIDOS, DESDE QUE RESPEITADA, QUANTO A ESTES, A INTEGRIDADE DOS ATRIBUTOS JUSTIFICADORES DO REGIME DE PROTEÇÃO ESPECIAL - RELAÇÕES ENTRE ECONOMIA (CF, ART. 3º, II, C/C O ART. 170, VI) E ECOLOGIA (CF, ART. 225)- COLISÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS - CRITÉRIOS DE SUPERAÇÃO DESSE ESTADO DE TENSÃO ENTRE VALORES CONSTITUCIONAIS RELEVANTES - OS DIREITOS BÁSICOS DA PESSOA HUMANA E AS SUCESSIVAS GERAÇÕES (FASES OU DIMENSÕES) DE DIREITOS (RTJ 164/158, 160-161) - A QUESTÃO DA PRECEDÊNCIA DO DIREITO À PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE: UMA LIMITAÇÃO CONSTITUCIONAL EXPLÍCITA À ATIVIDADE ECONÔMICA (CF, ART. 170, VI) - DECISÃO NÃO REFERENDADA - CONSEQÜENTE INDEFERIMENTO DO PEDIDO DE MEDIDA CAUTELAR. A PRESERVAÇÃO DA INTEGRIDADE DO MEIO AMBIENTE: EXPRESSÃO CONSTITUCIONAL DE UM DIREITO FUNDAMENTAL QUE ASSISTE À GENERALIDADE DAS PESSOAS (BRASIL, 2006).

Fala-se em uma quarta dimensão de direito. Bonavides (2016) é um defensor dessa visão e compreende o que diz respeito aos direitos capazes de possibilitar a construção de uma sociedade aberta ao futuro.

Por esta perspectiva, se associariam à democracia, ao direito à informação e ao pluralismo jurídico, portanto associados ao processo de globalização.

1998c), em que declarou inconstitucional a denominada “farra do boi” realizada no estado de Santa Catarina. Neste prevaleceu o respeito aos animais em detrimento à (alegada) cultura popular. Nesta senda, determinou-se ao Poder Público que adotasse todas as providências cabíveis e necessárias capazes de proibir tal prática, dada a comprovação de crueldade no tratamento para com os referidos animais. O mesmo entendimento se aplicou, em caso análogo, em relação à briga de galos, em que por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3776/RN, de 2007, e nº 1.856/RJ, de 2011, em que a Suprema Corte brasileira deu atenção especial à vida dos animais.

Bobbio (2004) os associa ao avanço da ciência, da engenharia genética e da tecnologia. Por esta razão diz que estes estariam voltados para salvaguardar a existência humana, limitar o uso do aparato nuclear, legitimar a democracia, a informática e o pluralismo.

Os tribunais brasileiros têm enfrentado matérias correlacionadas a essa dimensão de direitos, conforme se comprova com o julgado que segue:

DIREITO DO CONSUMIDOR (sic) E ADMINISTRATIVO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA AJUIZADA PELO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL PARA DEFESA DOS INTERESSES DIFUSOS DO CONSUMIDOR. AGRAVO RETIDO SOBRE PRODUÇÃO DE PROVA PERICIAL NÃO CONHECIDO. NORMAS SOBRE ROTULAGEM DE PRODUTOS ALIMENTÍCIOS CONTENDO OGM. ALEGAÇÃO DE ILEGALIDADE /INCONSTITUCIONALIDADE DO ART 2º DO DECRETO 4.680/03 SOBRE ROTULAGEM. ADEQUAÇÃO DA AÇÃO COLETIVA PARA DEFESA DE INTERESSES DIFUSOS DO CONSUMIDOR, MÉRITO. DIREITO À INFORMAÇÃO NA EMBALAGEM/ROTULO DOS PRODUTOS SOBRE A COMPOSIÇÃO DO ALIMENTO. LEI 11.105/02 SOBRE FISCALIZAÇÃO DE ATIVIDADES COM OGM'S E ROTULAGEM COMPULSÓRIA. ILEGALIDADE DO ART. 2º DO DECRETO 4.680/03 EFICÁCIA SUBJETIVA ERGA OMNES DA SENTENÇA. [...] (BRASIL, 2012).

Neste, vê-se uma decisão relacionada ao avanço da ciência e da tecnologia genética. O *parquet* federal (Ministério Público) promoveu ação civil pública, com vistas a pleitear a tutela dos consumidores em geral em relação à informação nos rótulos de alimentos, cuja composição possui organismos geneticamente modificados.

Por sua vez, os direitos de quinta dimensão, segundo advoga Bonavides (2016) relacionam-se ao direito à paz, sendo esta uma condição para a democracia participativa e direito supremo para a sobrevivência humana.

O jurista extrai tal entendimento do rol de direitos da fraternidade que fora trabalhado, de acordo com ele, de modo incompleto e lacunoso, por Karel Vasak na oportunidade em que abordou os direitos de terceira dimensão.

Nessa perspectiva, portanto, direciona o entendimento de que tal direito já estaria positivado no artigo 4º, inciso IV da Constituição Federal. Alerta para a necessidade de torná-lo efetivamente requerido e universalizado, tanto no campo individual quando coletivo, local e internacional (BONAVIDES, 2016).

As considerações feitas neste tópico pretenderam oportunizar uma compreensão acerca dos Direitos Humanos, sua evolução histórica, fundamentação e materialização.

Julga-se que esse conhecimento é indispensável para a realização de uma reflexão constante sobre o modo pelo qual é possível criar uma consciência sobre a natureza dos Direitos Humanos, tornando enunciados abstratos em práticas realizáveis pelos indivíduos.

2.3 A questão em torno dos Direitos Humanos Fundamentais no Brasil

Após a explanação dos pressupostos gerais que instituíram os Direitos Humanos e de suas dimensões, volta-se a atenção para o contexto constitucional brasileiro, especificamente.

A partir de então, este tópico se ocupa, em delimitar, conceitual e terminologicamente o instituto, ao mesmo passo em que apresenta reflexões acerca da função e da classificação dos Direitos Humanos Fundamentais na Constituição Federal de 1988.

Parte-se, portanto, da concepção moderna de Direitos Humanos, baseada no pós-positivismo. Este propõe que a lei abra espaço para os valores e princípios, que, se converteram em “pedestal normativo sobre o qual se assenta todo o edifício jurídico dos novos sistemas constitucionais” (BONAVIDES, 2016, p. 264).

Nesse viés, os princípios constitucionais adquiriram o reconhecimento e a equiparação às normas jurídicas. Tal situação não retirou a importância ou validade da norma, porém admitiu-se a presença ideológica contida nos princípios, tornando obrigatória a observância de ambos. É o que se vê, por exemplo, na teoria tridimensional do direito, proposta por Reale (2003), que considera que o direito é fato, valor e norma.

Já na visão de Alexy (2006), o direito deve buscar estar em conformidade com a justiça, ou seja, perseguindo uma pretensão de correção. Portanto, os Direitos Humanos Fundamentais seriam a maneira pela qual isto seria possível, posto que é na Constituição de um país que estão compilados os principais princípios que regem o seu sistema jurídico. Daí o papel de destaque desta norma.

A título de esclarecimento, considera-se que os Direitos Humanos representam os valores positivados no âmbito internacional, por intermédio de tratados, pactos ou convenções internacionais, com a pretensão de limitar o poder estatal e do particular e promover a dignidade humana.

Os Direitos Humanos Fundamentais, de outro modo, estão relacionados ao respeito aos valores éticos e ao regramento interno de cada país, consolidados na Carta Constitucional que os rege.

Nesse âmbito, destaca-se o conceito utilizado por Sarlet (2012, p. 77), acerca dos direitos fundamentais, que os considera como sendo

todas aquelas posições jurídicas concernentes às pessoas, que, do ponto de vista do direito constitucional positivo, foram, por seu conteúdo e importância (fundamentalidade em sentido material), integradas ao texto da Constituição e, portanto, retiradas da esfera de disponibilidade dos poderes constituídos (fundamentalidade formal), bem como as que, por seu conteúdo e significado, possam lhes ser equiparados, agregando-se à Constituição material, tendo, ou não, assento na Constituição formal (aqui considerada a abertura material do Catálogo).

No contexto nacional, a exemplo do movimento de defesa e promoção dos Direitos Humanos que ocorria na Europa e demais países da América Latina, a Constituição de 1988 foi o marco histórico para o desenvolvimento da teoria dos Direitos Humanos Fundamentais.

A sua gênese se deu no seio das lutas sociais e na oposição política ao regime ditatorial vigente, nos anos de 1980 e que, logo, ganhou ascensão a partir dos anos 1990. A consolidação destes realizou-se nos anos 2000, considerado como o início da era dos Direitos Humanos Fundamentais.

Sua previsão materializou-se no título II, da Constituição Federal que os reúne em cinco capítulos. Estes se ocupam em prever os direitos individuais, coletivos, sociais, de nacionalidade, políticos e relacionados à existência, organização e participação em partidos políticos.

Considera-se que o artigo 5º traz apenas um rol exemplificativo. Afinal, é possível a ampliação do catálogo dos Direitos Humanos Fundamentais em razão da chamada “cláusula de abertura”.

O instituto supramencionado admite que estes emanem dos princípios e do regime adotado pela Constituição de 1988, bem como daqueles adotados por tratados internacionais de Direitos Humanos, dos quais o país seja signatário, anunciados pelo parágrafo 2º, do dispositivo supra. Esse é o entendimento já pacificado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), quando do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) 939-DF (BRANDÃO, 2008).

Logo, a doutrina e a legislação pátria categorizam que os Direitos Humanos Fundamentais indicam as condições mínimas necessárias à vida e à

defesa dos direitos dos indivíduos e das instituições democráticas. Quer dizer, aquilo que é substancial para a promoção de uma vida com dignidade, que oportunize o desenvolvimento da personalidade e o pleno exercício da cidadania.

Nesse viés, Canotilho (2002, p. 369) ensina que os

[...] direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaço-temporalmente. [...] os direitos fundamentais seriam os direitos objectivamente vigentes numa ordem jurídica concreta. [...] Função de prestação social, os direitos a prestações significam, em sentido estrito, direito do particular a obter algo através do Estado (saúde, educação, segurança social).

É válido pontuar que, em âmbito formal, no ordenamento jurídico pátrio, pelo sistema de proteção dos Direitos Humanos Fundamentais, formalmente, os direitos individuais, prescritos pelo poder constituinte originário, têm adquirido a característica de cláusula pétrea.

Esse aspecto significa dizer que não podem ser excluídos do texto, representando uma verdadeira limitação estatal de reforma constitucional, tal qual elucida o artigo 60, § 4º, inciso IV, da CF (BRANDÃO, 2008).

Entretanto, há que se destacar a possibilidade do poder de reforma conferido ao Supremo Tribunal Federal, que possui dentre as suas atribuições a de guarda da Constituição. Razão pela qual diz-se que tais direitos se revestem de proteção elevada ao ponto de proceder com a apreciação de constitucionalidade das emendas constitucionais que porventura vislumbrem violar direitos fundamentais.

Nesse sentido, serão abarcados tanto os positivados no bojo da Constituição da República, através do artigo 5º, quanto os implícitos e advindos dos preceitos estabelecidos nesta. De modo que estes permitem e fundamentam as declarações de inconstitucionalidade de norma constitucional derivada (BRANDÃO, 2008).

Ademais, com base no artigo 5º, parágrafo 1º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), os Direitos Humanos fundamentais possuem eficácia normativa plena e aplicação imediata. Isto se dá em razão de que sua efetivação não depende de regulamentação, sendo integralmente vinculantes e exigíveis.

Em outro ponto, Konrad Hesse (1991) destaca o caráter ou força normativa da Constituição no intuito de conciliá-la com a realidade dada. Assim, a Constituição de um Estado é revestida de força jurídica própria.

Essa atividade impulsiona e ordena a vida em sociedade, assentando-se nas tendências dominantes de um determinado tempo e de um contexto histórico concreto. Por intermédio desta o Estado é estruturado e os valores a serem perseguidos por todos são indicados, contribuindo para a conservação e desenvolvimento desta força.

Dessa concepção, decorre o sentido da supremacia constitucional formal e material, já que diante de uma norma que pretenda dificultar ou impedir, desproporcionalmente, a sua efetivação, será elucidada a hierarquia constitucional. A inconstitucionalidade será declarada tanto na esfera das relações estabelecidas entre o Estado e os cidadãos quanto entre as relações privadas.

Nessa perspectiva, o Supremo Tribunal Federal, no Recurso Extraordinário nº 201819, posicionou-se de forma a reconhecer os Direitos Humanos Fundamentais e a intentar garanti-los na incidência de sua violação, quer seja no contexto das relações públicas, quer seja nas privadas. É o que se vê, a seguir:

SOCIEDADE CIVIL SEM FINS LUCRATIVOS. UNIÃO BRASILEIRA DE COMPOSITORES. EXCLUSÃO DE SÓCIO SEM GARANTIA DA AMPLA DEFESA E DO CONTRADITÓRIO. EFICÁCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NAS RELAÇÕES PRIVADAS. RECURSO DESPROVIDO.

I. EFICÁCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NAS RELAÇÕES PRIVADAS. As violações a direitos fundamentais não ocorrem somente no âmbito das relações entre o cidadão e o Estado, mas igualmente nas relações travadas entre pessoas físicas e jurídicas de direito privado. Assim, os direitos fundamentais assegurados pela Constituição vinculam diretamente não apenas os poderes públicos, estando direcionados também à proteção dos particulares em face dos poderes privados. [...] (BRASIL, 2006).

Ainda na esfera da discussão sobre a eficácia jurídica, Barroso (2009, p. 81) defende que esta é a aptidão que os atos jurídicos possuem para “a produção de efeitos, para a irradiação das consequências que lhe são próprias”.

Esse aspecto, diz respeito ao alcance da produção do efeito típico para o qual foi gerada, ou seja, sua exigibilidade, executoriedade e aplicabilidade. Logo, a inconstitucionalidade deverá ser alegada, não havendo a sua aplicabilidade nas situações em que haja a constatação de um vício no campo de sua validade.

Nesse viés, a categoria de direitos em apreciação caracteriza-se por sua atemporalidade, imprescritibilidade e universalidade, vez que pretendem alcançar a todas as pessoas, indistintamente, brasileiros natos e naturalizados, estrangeiros

residentes ou em trânsito no país. Enfim, todos cobertos pela lei brasileira, e as pessoas jurídicas, desde que compatíveis com a sua natureza.

Ressalta-se que tanto o ordenamento jurídico quanto a corrente majoritária da doutrina distingue a categoria dos direitos e das garantias fundamentais em disposições declaratórias ou assecuratórias. A citar, Barbosa (1978, p. 167) que considera que

[...] as disposições meramente declaratórias são as que imprimem existência legal aos direitos reconhecidos, e as disposições assecuratórias são as que, em defesa dos direitos, limitam o poder. Aquelas instituem os direitos, estas as garantias, ocorrendo não raro juntar-se na mesma disposição constitucional, ou legal, a fixação da garantia, com a declaração do direito.

Destarte, diz-se que os Direitos Humanos fundamentais se correlacionam aos bens e vantagens garantidos aos cidadãos e previstos, de modo expreso, na Constituição de um país. Enquanto que as garantias fundamentais correspondem aos instrumentos empregados com vistas a garantir a sua efetivação, expressos ou não no texto constitucional.

Assim, estes direitos estão relacionados àquilo que é essencial, condição mínima indispensável para a existência e defesa dos direitos de qualquer cidadão. Mas que também se aplica às instituições democráticas, com vistas a alcançar uma vida com respeito, dignidade, liberdade, igualdade e com o pleno exercício e desenvolvimento da personalidade.

Considera-se que o Estado Democrático de Direito se consolidou paralelamente aos Direitos Humanos Fundamentais. Deu-se no instante em que o povo conquistou o direito à participação nas decisões políticas e os instrumentos que se propunham a controlar e limitar o poder estatal foram desenvolvidos, sendo permitida a invocação de normas jurídicas em sua defesa.

Os direitos do homem, portanto, passaram a ser reunidos em capítulo próprio nas constituições pelo mundo, nomeados de Direitos Humanos Fundamentais, reconhecidos enquanto valores historicamente construídos e passíveis de evolução.

Dessa emersão configurou-se o que se convencionou chamar de teoria das dimensões dos direitos, inspiradas, inicialmente, pelo lema da Revolução Francesa.

A propósito, de maneira crítica, Lafer (2003), em sua obra “A reconstrução dos direitos humanos” dialoga e reflete acerca da abordagem realizada por Hannah Arendt acerca da condição humana, suscitando que a declaração de igualdade e liberdade em dignidade e em direitos proposta pela Declaração Universal dos Direitos Humanos não pode ser vista enquanto uma verdade universal.

Desse diálogo é possível extrair que para que o ser humano tenha direitos é imprescindível que ele seja, primeiramente, visto enquanto um sujeito de direitos. Isto significa que a pessoa tenha observada a sua cidadania¹⁵, posto ser esta um princípio salutar, para que possa, de fato, ter a oportunidade de participar efetivamente da vida pública e da comunidade juridicamente organizada (LAFER, 2003).

Com o intuito de superar a distância existente entre o direito positivo, formal e institucionalizado e a realidade social, tem emergido nos últimos anos, sobretudo nas universidades, criado por Roberto Lyra Filho, na Universidade de Brasília, o que ficou intitulado, de “O Direito Achado na Rua”.

Essa designação ocupa-se em designar uma construção que considera as concepções de direito que afloram nos espaços públicos, extraídas da experiência real que tem como base a atuação jurídica dos novos movimentos sociais e dos sindicatos (LYRA FILHO, 2006).

Nesse aspecto, é o próprio Lyra Filho (2006, p. 86) que julga ser preciso assentir que

[...] Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e inacabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas.

Dessa proposta, tem partido diálogos e interações atuais, que produzem trabalhos científicos e que promovem a extensão dos saberes, a partir das trocas entre a universidade e a sociedade.

Dá-se ouvidos aos debates, ponderações e anseios dos movimentos populares, dos trabalhadores urbanos e dos trabalhadores rurais sem-terra, da

¹⁵ De acordo com Moraes et al (2010), a ideia da cidadania foi construída no contexto interno (geográfico e político) de um Estado, e configura-se como o direito a ter direitos. Carvalho (2010, p. 12) corrobora com esse entendimento ao colocar que “a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação”.

advocacia popular, das mulheres, do público LGBT, por exemplo (ESCRIVÃO FILHO *et al*, 2016), para que se possa traçar estratégias de ação.

A esse respeito, Escrivão Filho *et al* (2016, p. 221) ensina que

O Direito Achado na Rua busca identificar as categorias analíticas que se expressam na realidade do ser do direito. Uma realidade que se constrói, portanto, a partir da interação entre as normas estatais e as normatividades que emanam desde uma perspectiva pluralista e multicultural de organização social.

Nessa perspectiva, esse movimento preocupa-se, por consequência, com a promoção de uma assessoria e de uma educação jurídica popular com vistas a promover a libertação e emancipação de sujeitos oprimidos, tal como proposto por Freire (2003).

Por esse ângulo, Flores (2009) advoga a ideia de que os Direitos Humanos, como um todo, devem ser contemplados a partir de uma visão complexa. O ser humano é percebido enquanto entorno (pluralidade de periferias) e não como uma visão ocidental abstrata de direito e identidade aplicável a todos em um campo meramente formal.

A partir dessa visão, não cabe fixar-se uma visão localista, fincada no particular, justificadora da concepção de diferença dada por critérios extraídos de aspectos culturais, locais, de determinados grupos.

A proposta apresentada, ao revés, pretende concretizar-se através do diálogo e da convivência com o próprio contexto real em que as pessoas estão inseridas. Destes assentirão uma multiplicidade de vozes, sustentadoras do direito de expressão, de denúncia, de exigência e de luta pela dignidade humana.

Todas e cada uma destas serão capazes de imbuir no ser uma racionalidade de resistência à ordem global (particularista ou universalista), a partir do entrecruzamento cultural, quer dizer, da interculturalidade¹⁶, para que se construa uma ordem social justa como pretende a Declaração de 1948 (Flores, 2009).

¹⁶ Nesse ponto, Flores (2009) sustenta ainda que o multiculturalismo se utiliza da globalização para analisar e justificar o fenômeno da migração, ocasionada pelas injustiças possibilitadas pelo desequilíbrio fincado na distribuição da riqueza de maneira desproporcional alimentada pelo capitalismo. Este instiga os indivíduos a partirem de suas localidades originárias no intuito de buscar melhores condições de vida e a fuga da situação de pobreza, favorecendo o choque entre as civilizações e a sustentação de problemas culturais, políticos e econômicos, como os vislumbrados corriqueiramente nos noticiários, com a chegada de imigrantes venezuelanos no Brasil ou com a atual situação experimentada na Europa, com a chegada de refugiados, principalmente, de maneira irregular por meio da travessia do Mediterrâneo.

Nesse aspecto, é que se vê a Educação em Direitos Humanos enquanto um instrumento que precisa e deve estar inserido nos espaços sociais e, sobretudo, no contexto escolar. Afinal de contas é neste que as práticas pedagógicas escolares são fundamentadas para a construção de sujeitos de direitos e de uma sociedade mais livre, justa e igualitária. Razão pela qual, o capítulo a seguir resguardar-se-á em discutir tal temática.

3 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: apontamentos necessários

Uma vez delineada as ideias pertinentes à evolução histórica, construção filosófica, configuração e reconhecimento jurídico-formal dos Direitos Humanos, demonstrando a sua solidificação em declarações e constituições no contexto mundial, surge um desafio: implementar e efetivar seus enunciados teóricos, transformando-os em práticas realizáveis no plano concreto. O que dependeria, dado o alcance possível, da ação e boa vontade política, porém, não é este o enfoque desta pesquisa.

Ao revés, a pesquisa reconhece existir ainda um longo e árduo caminho para a culminância entre a disposição legal e as políticas públicas implementadas pelo Poder Público.

Na mesma linha de pensamento proposto por Vygotsky (1996) e Freire (2003), acredita-se que a educação é uma alternativa capaz de revestir os indivíduos de discernimento para que, na ausência ou descumprimento dos direitos previstos, outrora retratados, se possa ser capaz de exigir e, conseqüentemente, vê-los consolidados.

Dito isto, em seguida, passa-se a apresentar a visão defendida nesta pesquisa acerca da educação, do currículo e da interdisciplinaridade, bem como apontamentos gerais sobre a Educação em Direitos Humanos, vindo a analisar os documentos internacionais, nacionais e estaduais relativos ao tema.

3.1 Educação, currículo e interdisciplinaridade: interfaces para a cidadania

A educação, de acordo com o proposto por Ghiraldelli Júnior (2006) pode ser tomada a partir de dois pontos de vistas, dada a sua origem etimológica. De maneira associada ou em sentidos isolados, pode ser sinônimo de instrução e lazer.

Sua ideia remete ao que ficou convencionado chamar, no contexto ocidental, de escola, sendo esta, por sua vez, considerada como o local específico em que aquela deve ser promovida, sobretudo ao público infanto-juvenil, em formação.

Entretanto, nem sempre esse foi o olhar direcionado para a instituição escolar e para a concepção educacional. No Brasil, por exemplo, refletindo-se um

paradigma mundial, a educação foi, desde o período colonial, limitada e direcionada a um público ínfimo, formado em sua integralidade por indivíduos brancos e do sexo masculino (VEIGA, 2007).

Inicialmente, vislumbrou-se o monopólio do seu exercício pelos jesuítas, seguindo um modelo lusitano. Nesse a preocupação estava fundada em disseminar os ensinamentos religiosos, ocupando-se em catequizar os indígenas e formar o homem cristão (VEIGA, 2007).

No que diz respeito à figura feminina, a história retrata um número pequeno de mulheres brancas no território brasileiro. A formação educacional destas variava a depender de suas condições étnico-sociais. Mas registra-se que foram educadas, bem como as indígenas, de maneira preponderante, para o exercício das funções domésticas, recebendo-se uma formação moral e cristã.

Ressalta-se que a literatura não reúne informações sistemáticas acerca da educação de negras e mestiças (VEIGA, 2007). Nada obstante, há uma concordância de que a mesma deva ter ocorrido.

É salutar registrar que a gênese do modelo de educação se volta à formação intelectual da elite brasileira. Era comum que, em sua maioria, as famílias contratassem preceptores ou direcionassem um ente letrado da família para apresentar as primeiras letras às suas crianças.

Em um momento posterior a essa aprendizagem inicial, estas eram direcionadas às escolas jesuítas, prevendo-se a finalização dos estudos no continente europeu (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Para além dos pormenores retratos históricos, esse contexto díspar, de uma educação excludente, permaneceu vigente por um longo período. A diferenciação de classes, a preocupação em formar uma elite conservadora, o desenvolvimento de individualidades, no intuito exclusivo de preparar os homens para o exercício de funções e responsabilidades no seio da sociedade brasileira era ratificada pelos detentores do poder (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

A história revela que, por longos anos, o modelo de ensino mantido no país tratava de excluir as massas, ou seja, a maior parte das crianças e adolescentes, inclusive do público feminino.

A instrução escolar, laica e de forma gratuita, porém não obrigatória, se firmou a partir de 1890, preocupada com a transmissão graduada de conhecimentos enciclopédicos. Em um primeiro momento, era ministrada por um mestre, que

ensinava séries distintas, mas, em seguida, foi substituído pela implantação do grupo escolar.

Nessa nova forma de organização, no ano de 1971, estabeleceram-se séries para cada classe. Desde então distribuíram-se professores específicos para cada uma (VEIGA, 2007), firmada sob a égide do modelo tradicional¹⁷.

A preocupação com uma Educação de Jovens e Adultos emergiu no século XIX. Sua configuração se deu em sequência a um contexto de êxodo rural, ocasião em que a população migrou em massa para a zona urbana, sob o discurso da implantação industrial no Brasil, em busca de emprego e melhores condições de vida.

Essa modalidade de ensino teve Paulo Freire como seu principal defensor. O estudioso pautou seus estudos sob a influência do ideal proposto pela Pedagogia Libertadora¹⁸, cujo pensamento será delineado posteriormente.

É preciso considerar que a educação ampla e igualitária emergiu com a proposta republicana de governo, no século XX. A Constituição Federal de 1988, aliada ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/1996), possibilitaram a democratização da educação, consagrando-a enquanto um Direito Humano Fundamental subjetivo (FREITAS, 2009).

Esse direito revestiu-se do caráter da universalidade e da gratuidade, imprimindo-se enquanto um dever do Estado, que deve buscar possibilitá-lo e efetivá-lo por intermédio da criação e manutenção da rede pública de ensino. É o que prescreve a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, que se ocupa ainda em regular a possibilidade de sua disponibilidade pela rede privada de ensino, com vistas a promover a igualdade de acesso e a integração de todos os brasileiros.

Nos seus estudos acerca da educação obrigatória, Sacristán (2001) faz ponderações sobre a escola pública, identificando-a como revestida de um duplo sentido: educacional e social, como se atesta a seguir:

¹⁷ O modelo de ensino tradicional está relacionado às raízes da instituição de ensino escolar. Esta considera que a relação de ensino-aprendizagem serve para a mera transmissão de conhecimentos, fornecido pelo professor a ser apreendido pelo aluno, de modo passivo. Neste, caberia ao aprendiz absorvê-los e armazená-los por intermédio de um processo de memorização do saber (SAVIANI, 1991).

¹⁸ Por meio dessa concepção tem-se que a educação é um ato político. Desse modo, exerce um papel relevante para a transformação da sociedade, uma vez que, por meio de um processo dialógico, o aluno é o principal agente. Nesta o educador também deve compreender-se constantemente formado, logo em aprendizagem constante.

A escola pública é uma aposta histórica a favor da igualdade, porque possibilita o acesso à educação àqueles que não tem recursos próprios, e o é, além disso, porque nela deve ter guarida toda a diversidade de estudantes, pois é um modelo historicamente mais integrador das diferenças (SACRISTÁN, 2001, p. 95).

Bourdieu e Passeron (1970), em parceria, também ocuparam parte de seus estudos para refletir sobre a escola. No ponto de vista dos autores, esta funciona como um aparelho ideológico de controle do Estado, à serviço da dominação e da violência simbólica.

Logo, os métodos propostos pelo governo, a serem desenvolvidos por meio desta instituição, possibilitariam a reprodução de instrumentos repressivos capazes de reforçar as desigualdades sociais e de facilitar a dominação da burguesia sobre o proletariado.

Nesse sentido, existiria um distanciamento entre os princípios enunciados e veiculados pelas políticas públicas propostas pelo Poder Público e a realidade fática escolar. A organização pedagógica, a seleção de conteúdo, a prática profissional, entre outros aspectos, estariam, portanto, dissonantes.

Diferentemente do ponto de vista proposto pelos sociólogos supracitados, é válido frisar que a presente pesquisa, funda-se na educação proposta pela perspectiva da tendência pedagógica progressista libertadora¹⁹ (LIBÂNEO, 2003).

Nesta a educação atual como uma ferramenta para a libertação e autonomia dos indivíduos, inclusive por tratar-se de mecanismo indicado como indispensável para a formação intelectual, moral e física do ser humano.

Quando se pensa em educação, de pronto, realiza-se uma associação, quase que natural, ao que é praticado nas instituições escolares. Essa situação se dá em razão de que estas são reconhecidamente responsáveis pela escolarização, ou seja, sinônimo de educação formal.

Nesse contexto, é que se deve conceber que a escola é uma construção histórico-social, que integra um constructo mental, fundamentado sob a ideia do progresso.

¹⁹ As tendências pedagógicas dizem respeito à forma como o processo de ensino-aprendizagem é compreendido. De acordo com Libâneo (2003), estas podem ser classificadas em liberais ou progressistas. Não é intenção dessa pesquisa abordar o aspecto pertinente a cada uma dessas teorias. Nesse viés, pretende-se aqui demarcar que essa pesquisa se fundamenta na visão progressista libertadora, da qual Paulo Freire (2003), Saviani (1991) e o referido autor *supra* são representantes. Corrente esta que vê a educação como instrumento de emancipação, autonomia e de transformação social.

Sacristán (2001, p. 36), considera, portanto, que a educação é “um mecanismo para a absorção de competências que se insere em uma rede social complexa de interdependências entre os indivíduos e os grupos sociais”.

É importante mencionar que, para o desenvolvimento da sua funcionalidade, essa instituição organiza-se em torno de um currículo explícito ou formal (oficial). Neste a absorção dos conteúdos ministrados é valorativamente mensurada, por intermédio de seus instrumentos avaliativos (SACRISTÁN, 2001).

Entretanto, há um outro viés a ser dado ao currículo, que ultrapassa o oficial, e que autores como Sacristán (2001) e Santomé (1995) denominam de currículo de oculto.

Essa figura corresponde à experiência cultural, valores e significados dispensados pelas pessoas do meio social e também vivenciados na própria escola²⁰. É, então, o meio pela qual sua aprendizagem é possibilitada. A esse respeito, Silva (2010, p. 79) esclarece que se refere às

atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. [...] aprende-se no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia.

Trata-se, então, da influência e dos efeitos, positivos ou não, que a escola, seus professores e métodos empregados podem lançar sobre o aluno. Isto é, reconhece-se que o contexto escolar é capaz de despertar sentimentos, competências, valores e saberes diversificados nos aprendizes por intermédio da convivência espontânea, pelas várias práticas, atitudes, gestos e comportamentos.

Há que se dizer que a educação, em sentido amplo, e a própria escolarização obrigatória, contribui para a formação da identidade dos sujeitos. Posto que reflete na maneira como uma pessoa se sente e enxerga individualmente, em sua particularidade e singularidade, atribuindo a esta uma condição inovadora de sua personalidade e subjetividade, emprestando-lhe outras possibilidades de enxergar a si, ao outro e ao mundo, como um todo.

²⁰ A ideia de currículo oculto se aproxima também à categoria desenvolvida por Bourdieu (2007a, p. 191) intitulada de *habitus*, sendo delineada pelo sociólogo enquanto um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. Quer dizer, as informações e influências recebidas por cada um, no meio social em qual está inserido e que formam a sua visão sobre si e sobre a realidade à sua volta.

Do ponto de vista pós-moderno, o indivíduo deve ser visto como historicamente construído, passível de formação, mudança, transformação e até mesmo morte.

Os estímulos que o alcançam, as relações sociais que estabelece, os locais ou espaços que frequenta, a inserção em instituições ou os padrões sociais exigidos, por exemplo, são relevantes para sua composição. Desse modo, a identidade deve ser concebida como fragmentada, descentrada, múltipla ou contraditória (HALL, 2015).

Partindo desse pressuposto e por compreender que a educação é condição e requisito para o exercício da cidadania²¹, é que se vê que, através dela, o indivíduo reveste-se da condição de sujeito. Por essa perspectiva, este constitui-se como o autor próprio de sua existência, capacitado para reivindicar os seus direitos, mostrar-se resistente às regras, forças e poderes, evocando para si uma luta social (TOURAINÉ, 2006).

Aliás, Touraine (2006, p. 121) propõe que “Não há sujeito senão rebelde, dividido entre a raiva e a esperança” e que o processo educativo não se esgota no contexto físico da sala de aula.

Nessa perspectiva, as teorias pós-críticas defendem que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2010, p. 147). Reproduzem as estruturas sociais, servem de aparelho ideológico do capitalismo, caracterizando-se por sua construção social, resultado de um processo histórico e marcado pelas relações de poder²².

²¹ Imprescindível se faz tecer algumas considerações acerca da cidadania, posto que esta não pode estar à serviço simplesmente de pautar o exercício dos direitos políticos, tal como proposta por Marshall (1977) e, confusamente, empregada no texto constitucional de 1988. No contexto dessa pesquisa, considerar-se-á cidadania no sentido empregado por Arendt (1989), que a considera como o “direito de ter direitos”, haja vista que a ideia de direito se estabelece em razão da humanidade e da ideia de pertencimento ao grupo humano. Assim, a concepção de direitos relaciona-se à capacitação de indivíduos para participar dos espaços públicos, voltando-se a percepção dos direitos jurídico-civis, relevantes para o combate e proteção em face do estabelecimento de regimes totalitários. Atribui-se aqui aos pais e/ou responsáveis, bem como à escola e, conseqüentemente, à educação, a responsabilidade pelo desenvolvimento de tais capacidades, preocupando-se com o presente, porém com uma visão preocupada com o desenvolvimento futuro. Sendo assim, a cidadania é tida como meio e princípio salutar para a construção de sujeitos de direitos e obrigações, em que se aprende a conviver consigo e com o outro em um ambiente plural e compartilhado. Coadunando com as considerações expostas, a Unesco elaborou o texto “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI” (2015a).

²² Entender-se-á poder como uma força intrínseca presente em toda a rede social e não apenas em um aspecto de limitação ao poderio estatal, local onde as identidades são forjadas. Nesse ponto, recomenda-se revisitação da concepção outrora apresentada acerca da escolarização e do papel da escola, abordada por Bourdieu *et al* (1970).

Defende-se que a experiência proporcionada pela educação obrigatória deve ser geral e variada, a fim de cultivar as diversas possibilidades formativas de um sujeito, ao mesmo passo em que tem que ser multifuncional.

Para tanto, a composição, escolha e organização curricular deve ser coerente, contextualizada e plural, de modo a romper com o modelo tradicional de ensino. A busca pelo desenvolvimento de métodos, técnicas, ambientes, procedimentos e aprendizagens múltiplas, nesse sentido, deve envolver a todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire (2003) na obra “Pedagogia do Oprimido”, denunciou o que intitulou de educação bancária. O autor considera que esta tem como característica a centralização da prática da exposição sistematizada de conteúdos pelo professor e no acúmulo de informações incontestáveis pelo estudante.

Ou seja, justamente na fundamentação da existência de conhecimento que existe e se pauta independentemente do educando. Por esta categoria educacional, o estudante é visto como um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem.

O ponto de vista defendido preocupa-se em demonstrar que a educação não é neutra, mas sim permeada por valores e concepções que a definem e orientam. Razão pela qual o ato de conhecer envolve dialogicidade, intercomunicação e intersubjetividade, características estas que fundamentam a educação problematizadora e autônoma que defende (FREIRE, 1996).

Partindo desse raciocínio, já não cabe à educação escolar formal centrar-se em um currículo engessado na distribuição de conteúdo conceitual fragmentado e de disciplinas estanques. Não há espaço para manter uma visão simplificada da existência e do mundo, esvaziadas de significância para o alunado.

Logo, faz-se mister a assunção de um paradigma teórico-metodológico capaz de ultrapassá-la. O que seria possível com a utilização de recursos tecnológicos e voltado para as metodologias ativas e para a interdisciplinaridade.

Nesse viés, as metodologias ativas podem atender a essa medida, pois inserem o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem. Por meio desta, a responsabilidade e comprometimento servirão de pontos cruciais para o desenvolvimento crítico, reflexivo e participativo do discente, capacitando-o para a resolução de conflitos e para o trabalho coletivo (BERBEL, 2011).

Cabe ao professor a busca por ferramentas e alternativas didático-pedagógicas que se adequem à realidade e ao ritmo do alunado. É sua responsabilidade despertar-lhe o interesse, a participação e a autonomia suficientes para seu desenvolvimento por inteiro. Quer dizer, no campo cognitivo, afetivo, socioeconômico, cultural e político.

A tecnologia se constitui, assim, em ferramenta para a promoção da aprendizagem, instrumento facilitador e inclusivo, como é o caso das tecnologias assistivas²³. Estas devem estar ao alcance e ser devidamente utilizada pelos educadores no seu trabalho docente, empregando seus recursos de maneira atenta, sob um viés progressista e humanizador.

Considera-se o caráter formativo da educação, cuja preocupação precisa voltar-se para a emancipação individual e social, em que o indivíduo possa ser capaz de formar-se enquanto cidadão em sua plenitude.

Por conseguinte, auxiliando no processo de conhecimento e transformação da existência e condição social do estudante, é que a interdisciplinaridade se desenvolve, com o objetivo de

promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado (LÜCK, 2007, p. 60).

A interdisciplinaridade corresponde, destarte, a uma nova consciência e forma de pensar, em que conhecimentos de áreas distintas são compartilhados, de modo recíproco e integrado, aliando-se teoria e prática.

Considera-se, portanto, que não há fonte de conhecimento completa e definida e que tais trocas intersubjetivas são capazes de gerar enriquecimento, dada a parceria, diálogo e interpenetração de e com outras formas de conhecimento.

Logo, “Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (FAZENDA, 2012, p. 89, grifo da autora). Esta capacita e promove o

²³ As tecnologias assistivas (TAs) surgiram no contexto da revolução tecnológica e possibilitaram o desenvolvimento de recursos e serviços capazes de aprimorar e estender as habilidades funcionais dos discentes com deficiência. Pretendem orientar o educador para a confecção de materiais e favorecer a independência para o desempenho de funções habituais e, conseqüentemente, a inclusão. O Ministério da Educação nacional mantém um Portal de ajudas técnicas, onde disponibiliza orientações sobre as TAs, indica a sua fundamentação legal, explica o seu funcionamento e objetivos pretendidos, bem como sugere a confecção ou adaptação de materiais, por meio de um banco de ideias. Para mais informações, consulte <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12681:portal-de-ajudas-tecnicas>>. Acesso em: 11. mai. 2017.

protagonismo do aluno, dotando-o de capacidade crítica para o enfrentamento à cultura dominante e responsabilizando-o por seu processo de libertação e de transformação contínua da contemporaneidade.

Para além da interdisciplinaridade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento de abrangência nacional, criado a partir do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁴, se ocupa em indicar as metas de qualidade para o auxílio do enfrentamento da realidade por parte do educando.

O documento mencionado lança propostas de conteúdos nas quais as secretarias e unidades escolares poderão utilizar-se no instante de elaboração de seus planos de ensino.

Dentre outros pontos, os PCNs apresentam a ideia de transversalidade, ao indicar a recomendação do tratamento e enfrentamento de questões pertinentes aos chamados temas transversais²⁵, como se depreende do texto em destaque a seguir:

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998).

Por essa perspectiva, busca-se estabelecer uma relação entre a aprendizagem, a realidade social, dada, construída e em construção, e os direitos e deveres preexistentes. Saberes extraescolares para o debate e a reflexão no contexto escolar também são inseridos.

A escola e os próprios docentes têm a liberdade para trabalhar tais temáticas, inserindo-as no interior e na perspectiva dos conteúdos ministrados em sua aula.

²⁴ Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/2014), documento normativo com periodicidade decenal, é uma exigência constitucional, inserida pela Emenda Constitucional nº. 59/2009, que se ocupa em estabelecer diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional, servindo de diretriz para os planos estaduais, municipais e distrital.

²⁵ O MEC definiu nos PCNs os temas transversais, que não pertencem a nenhuma disciplina em específico dentro do currículo escolar, sendo estes voltados para a abordagem de valores relacionados ao desenvolvimento da cidadania, como a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, o trabalho e o consumo, e a pluralidade cultural, sem prejuízo de outras temáticas que cada sistema de ensino, dada a sua autonomia, virem a julgar indispensável e relevante socialmente tratar.

Na situação particular do Estado do Maranhão, onde se insere essa pesquisa, o Plano Estadual de Educação - Lei nº. 10.099/2014²⁶ (MARANHÃO, 2014b) prescreve, dentre as suas metas, a de número 7 (sete).

Esta estabelece que todas as escolas da Educação Básica, modalidades e níveis de ensino estão obrigadas a assegurar práticas pedagógicas em condições transversais. Essa ideia será explicitada em momento posterior, ocupando-se em alavancar temáticas sobre diversidades e direitos socioeducativos.

Por esta razão, enquanto espaço de socialização, que trabalha conhecimentos, valores, atitudes e crenças, a escola e a educação formal devem contribuir para a formação de pessoas humanas, solidárias, destituídas de preconceitos e discriminação.

Para isso, requer a elaboração de um projeto político-pedagógico e ações direcionadas para a orientação das práticas docentes, ao desenvolvimento de ações democráticas e de relações pessoais e interpessoais que respeitem aos Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, a escola requer profissionais formados e conscientes que devem ser vistos e se (auto) reconhecerem como personagens ativos na promoção da inquietação e da reflexão sobre as mais diferenciadas temáticas.

Estes precisam traçar ações e objetivar resultados que culminem com um processo dialógico em que o educando se descubra enquanto sujeito histórico e transformador de sua realidade.

Para tanto, os docentes devem receber uma formação ampla, inicial e também continuada, para que se torne capaz de atentar para o cotidiano do aluno, enxergando o contexto na qual está inserido.

O estudante, na verdade, é um ser social, fincado em um contexto que lhe permite o contato com conhecimentos e experiências múltiplas. Estas devem ser consideradas para que se desenvolva a educação em sua totalidade e para que seja

²⁶ Seguindo a linha proposta pelo Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação do Maranhão erigiu-se enquanto uma política pública estadual voltada para refletir acerca de dados e índices da educação no âmbito desse estado, com vistas a pautar ações conjuntas das redes que devem esforçar-se para implementar e assegurar garantias básicas capazes de perseguir e efetivar um processo de aprendizagem escolar exitoso, aumentando o acesso à educação formal, bem como as condições de permanência na escola, aprimorando, assim, a qualidade do ensino ofertado. Sua implementação foi coordenada pelo Fórum Estadual de Educação, após discussões possibilitadas pelas Conferências Intermunicipais, que culminaram com a Conferência Estadual de Educação (MARANHÃO, 2014b).

possível dar materialidade, de fato, a uma educação em Direitos Humanos, nos moldes e de acordo com o que será exposto a seguir.

3.2 Educação em Direitos Humanos: concepções e possibilidades

Ao iniciar a abordagem e a discussão acerca das concepções e possibilidades da Educação em Direitos Humanos torna-se imprescindível retomar o contexto histórico de afirmação de tais direitos.

Como já demonstrado, a necessidade de resguardá-los emergiu e se firmou no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, no intuito de evitar que novas violações e abusos voltassem a configurar-se.

Candau (2009) suscita a pluralidade que envolve a Educação em Direitos Humanos e alerta para o fato de que não se pode pensar o seu sentido como universal na mentalidade mundial, já que nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, a experiência e a configuração política, social, ideológica e cultural está longe de apresentar-se de maneira unânime.

Essa experiência pós-ditadura coincide, portanto, com o período de transição e afirmação democrática, solidificando-se a partir da promulgação da constituição cidadã de 1988, ocasião em que se intensificou a busca pela efetividade dos direitos para todos.

A democracia, portanto, é uma forma de governo, mas não se limita a isso. É um regime que garante a soberania popular, estabelecendo a pretensa vontade da maioria, residindo no povo e mantendo uma relação estrita com a cidadania e a efetivação dos Direitos Humanos.

De modo que não se pode falar daquela sem a existência destes, e vice-versa. A esse respeito, Bobbio (2004, p. 1) discorre que

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos.

Por outro viés, essa pluralidade de sentidos reside na dissolução e multiplicidade de dimensões que a expressão pode englobar. De certa maneira, alimenta o risco de tornar-se excessivamente abrangente, perdendo, confundindo e, até mesmo, invalidando o seu caráter emancipador.

Apesar do tratamento e da atenção dispensada, quer seja pelas organizações da sociedade civil e, mais recentemente, no caso nacional, pelo Poder Público. O ente estatal, através de políticas públicas no âmbito da segurança pública e da educação escolar, por exemplo, dos avanços e amplitude dos debates, se admite que para se alcançar e desenvolver a Educação em Direitos Humanos, é preciso inculcar nas pessoas a ideia concreta de que, em sua individualidade e coletividade, são sujeitos de direitos, mas também de deveres.

Portanto, como tal, devem revestir-se de empoderamento, enxergando-se como cidadãos dotados de capacidade e de consciência para participar ativa e criticamente das decisões relacionadas à sua vida e ao contexto social no qual estão inseridos.

Nessa perspectiva, Meintjes (2007, p. 122) dispõe que

[...] a educação em direitos humanos como pleno exercício da cidadania requer que cada grupo-alvo esteja capacitado para dar início ao processo de aquisição de conhecimentos e de consciência crítica necessário para compreender e questionar padrões opressores de organização social, política e econômica

Dessa maneira, sua conceituação é uma construção da modernidade. Sua construção substancia-se pelos movimentos de luta social e está impregnada por processos, valores e afirmações propostas a partir desse momento histórico.

Outrossim, combate a ideia de que o direito é uma dádiva exclusiva dos governantes, a fim de intentar suplantar no ideário popular que a destinação e absorção dos direitos são obrigações daqueles para com seus representados.

A educação problematizadora, mas não apenas ela, tal como proposta por Freire (2003), é vista como uma ferramenta capaz de propor a mudança e a transformação da realidade. Configura-se ao considerar que o sujeito é dinâmico, e não estático, e que o conhecimento se dá em um processo de interação e diálogo entre os indivíduos e o mundo.

Nessa concepção, o aprendiz é tomado como dotado de capacidade crítica, reflexiva e atuante, autor e não mero receptor de conhecimentos. Logo, é por intermédio da aceitação de conhecimentos básicos sobre os direitos que a aceitação e a manipulação das classes poderá ser enfrentada e evitada.

É nesse contexto que a proposta da Educação em/para os Direitos Humanos pretende combater as desigualdades sociais, romper com a cultura preconceituosa e discriminatória que preponderou durante grande parte da história e

perseguir a dignidade humana, a justiça social, a solidariedade, a liberdade, o desenvolvimento, a igualdade, a cooperação, a tolerância e a paz entre os pares.

Em outras palavras, falar em Educação em/para Direitos Humanos significa “criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados - os quais devem se transformar em práticas” (ADAMS, 2009, p. 7).

Nessa mesma conjectura, adequado se faz o posicionamento de que

Educar para os Direitos Humanos quer dizer educar para saber que existem também “os outros”, tão legítimos quanto nós, seres sociais como nós, a quem devemos respeitar, despojando-nos de nossos preconceitos e projeções de nossos próprios fantasmas (AGUIRRE, 2007).

Portanto, o respeito ao outro, a tolerância e o combate à todas as formas de preconceito e intolerância contribuem para uma ação educativa comprometida com os Direitos Humanos, visto que é na convivência com a diversidade que também se é formado.

Touraine (1998) associa essa ideia ao que intitula de “escola do sujeito”, quer dizer, um ambiente envolvido com a formação e o fortalecimento da liberdade pessoal do sujeito.

Nesse aspecto, em momento oportuno, apresentou-se a visão de Touraine sobre o assunto; com a educação assentada na comunicação intercultural. Esta evidencia a diversidade e o reconhecimento de si e do outro, ao mesmo passo em que estabelece a coordenação democrática que pretende atenuar as desigualdades existentes e propor transformações.

Benevides (2000), por sua vez, elenca que a natureza de permanência, continuidade e globalidade dessa modalidade educativa, seu direcionamento para o processo transformativo, a recomendação da aquisição de instrução e de valores, sem prejuízo do compartilhamento da educação por parte dos atores envolvidos no processo educativo (educandos e educadores) constituem-se em premissas para a existência da EDH.

Especificamente no contexto escolar, a EDH tem sido incorporada ao currículo em conjunto com temáticas de caráter transversal. No Brasil, como

abordado anteriormente, os PCNs²⁷ (BRASIL, 1998) sugerem temáticas relevantes a serem inseridas na realidade das instituições formais de educação, para que alcancem às pessoas de maneira indistinta e em áreas formativas diversificadas.

Sob esse viés, a Educação em Direitos Humanos “se vinculou [...] com uma série de valores como o respeito a vida, a liberdade; a justiça, a solidariedade; a honestidade; a convivência pacífica; a responsabilidade cidadã etc.”. (MAGENDZO, 1999, tradução nossa)²⁸.

Para contribuir com uma formação voltada para a Educação em Direitos Humanos, a escola deve comprometer-se com a adoção de metodologias coerentes. Estas devem visar a formação ampla, inicial e continuada, sistemática e multidimensional de seus colaboradores.

A efetivação dessa proposta envolve a aprendizagem de conhecimentos da área dos Direitos Humanos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos voltados para a sua defesa ou para o inconformismo e a denúncia em situações em que forem constatadas a sua violação. E ainda para o desenvolvimento da cidadania ativa, aqui entendida como a atitude de intervenção nas práticas sociais dado o protagonismo histórico dos sujeitos (SILVA *et al*, 2013).

É preciso reconhecer que, ademais dos conteúdos curriculares explícitos, a escola e seus integrantes, estão revestidos de um papel formativo. Suas ações e comportamentos compõem o chamado currículo oculto, já tratado outrora, transmitindo valores através das suas ações e imprimindo condutas que influenciam e interferem na formação e aprendizagem do alunado.

Nessa esteira, Magendzo (2002, p. 1) propõe a necessidade de que se estabeleça

uma relação estreita entre o currículo e a educação em direitos humanos, significa entre outras coisas, incorporar no processo de selecionar, organizar, transferir e avaliar o conhecimento curricular, o sentido e o compromisso libertador emancipador, ético-moral, que procura a justiça social, de responsabilidade solidária, de empoderamento pessoal e coletivo,

²⁷ É válido ressaltar que se encontra em elaboração/aprovação a Base Nacional Comum Curricular. Esta se caracteriza como um documento, de caráter normativo e abrangência nacional, que pretende definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos educandos da Educação Básica, norteados o currículo das escolas públicas e privadas. Pontua-se que, por não encontrar-se pronto e aplicado, não se utilizou deste, como parâmetro, para esta pesquisa. É possível obter mais informações por meio do site da BNCC, disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17.mai.2017.

²⁸ “se ha vinculado [...] con una serie de valores como el respecto a la vida, la libertad; la justicia; la solidariedad; la honestidad; la convivencia pacífica; la responsabilidad ciudadanía etc.” (MAGENDZO, 1999).

de construção de sujeito de direito, com a que a educação em direitos humanos se comprometeu (tradução nossa).²⁹

A instituição de educação formal é um espaço de vivência democrática, de resolução de conflitos e de construções solidárias e coletivas. Tendo em vista que não há neutralidade na organização escolar, seu projeto político-pedagógico³⁰ e as práticas evidenciadas devem ser construídas de maneira democrática e participativa.

Para tanto, é preciso contar com o corpo docente e discente escolar, especialistas, empresários, família e a comunidade em geral, onde a democracia é parte integrante e incontestável de sua composição (SILVA, 2012).

Magendzo (2006, pp. 67-70) arrola seis princípios que englobam a prática-pedagógica da EDH. O primeiro destes é o princípio da integração, pela qual as temáticas pertinentes aos Direitos Humanos devem integralizar os conteúdos curriculares, perpassando por todas as disciplinas e programas de estudo, é o primeiro destes.

Em sequência, o princípio da recorrência e da graduação, pela qual situações práticas devem ser criadas afim de discutir temas, já que pensar que sua incorporação terá sucesso através de atividades isoladas.

Por sua vez, o princípio da coerência indica a necessidade de criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem. Para que ocorra, a fala e a prática devem alinhar-se, até mesmo quanto à metodologia de ensino adotada pelo educador, mantendo-se congruente com a doutrina dos Direitos Humanos.

A necessidade de que os docentes possam (e devam) resgatar momentos e situações em que os Direitos Humanos estão presentes no dia-a-dia dos

²⁹ “Establecer una relación estrecha entre el curriculum y la educación en derechos humanos, significa, entre otras cosas, incorporar en el proceso de seleccionar, organizar, transferir y evaluar el conocimiento curricular, el sentido y el compromiso liberador emancipador, ético-moral, procurador de justicia social, de responsabilidad solidaria, de empoderamiento personal y colectivo, de construcción de sujeto de derecho, con la que la educación en derechos humanos se ha comprometido” (MAGENDZO, 2002, p. 1).

³⁰ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola, recomendação prescrita pela LDB, relaciona-se aos objetivos e metas a serem cumpridos e a disposição dos meios que se pretende empregar para que seja possível o seu alcance, norteando a ação educativa. Sua construção deve se dar de maneira coletiva e participativa, a partir de um esforço conjunto da comunidade escolar, caracterizando-se ainda por seu caráter assumidamente político e instituinte, em um movimento constante de revisão do que já está posto, com vistas a, a partir disto, fundar coisas novas, resguardando, portanto, seu viés de incompletude e sua natureza autônoma e de gestão democrática (GADOTTI, 2000, pp. 35-39).

aprendizes, para fomentar a discussão no ambiente formativo, concerne ao princípio da vida cotidiana.

O impulso para a busca do conhecimento de modo autônomo, bem como sua análise e reflexão grupal, elevando o sujeito à condição de produtor ativo de conhecimento e não mero receptor passivo é o que assevera o princípio da construção coletiva do conhecimento.

No que lhe concerne, o princípio da apropriação corresponde a apropriação de um discurso/mensagem recebida, recriando-a para, a partir dela, convertê-la em critério fundante e orientador de suas próprias ações.

Espera-se que ocorra o desenvolvimento de um trabalho que integre os assuntos dos Direitos Humanos na vivência de cada disciplina e que seja capaz de transversalizá-los, interdisciplinarmente. O Projeto Político-Pedagógico seria um meio pela qual se pode fundamentar e direcionar a prática pedagógica da instituição no estabelecimento e previsão dessa atividade.

Candau e Sacavino (2010) alertam para a associação intrínseca que deve ser mantida entre a visão político-filosófica e as estratégias metodológicas eleitas pelo corpo docente no exercício de sua prática pedagógica. A concepção e o ato de educar em Direitos Humanos estão inseridos em um determinado contexto social e histórico na qual os atores educacionais estão envolvidos.

Por essa razão é que o educador precisa fundar a sua prática em uma definição, posto que a neutralidade não é pertinente a sua ação. Esse posicionamento enseja, mais que uma mera decisão, em uma ruptura, na medida em que essa acepção demarca a maneira com a qual se vê e atua, o que defende e contra o quê luta, ao mesmo passo em que define o que não é.

Para Morgado (2001), o docente comprometido com a EDH não deve pautar a sua prática apenas nos saberes da formação profissional, adquiridos por meio da formação inicial e continuada.

Ao revés deve-se cuidar em flexibilizar e adequar o currículo escolar às temáticas dos Direitos Humanos nos saberes das disciplinas. Assim, a transversalidade, as estratégias e recursos dos conteúdos indicados pelo currículo institucional e pelas disciplinas componentes da grade escolar, os saberes da experiência poderão compor a atividade dessa proposta.

Persegue-se, assim, uma coerência entre a identidade e a vivência docente e os Direitos Humanos, norteadores dos anteriormente citados. A autora

retrocitada sublinha ainda o carácter multidimensional do saber docente. De sorte que aplica a expressão na forma plural.

É interessante informar que existem autores que defendem a introdução de uma disciplina específica sobre Direitos Humanos no currículo escolar, a exemplo de Nader (2007), cujos conteúdos ocupem-se em ensiná-los.

Em outra linha, regista-se a existência de autores que pregam a abordagem dessa educação a ser realizada por intermédio da transversalidade. Desta Comparato (2007), é um adepto. Existem estudiosos, por seu turno, que apontam a interdisciplinaridade como a forma mais adequada para uma formação multidimensional.

Sob esse último enfoque, fundamenta-se essa dissertação, por entender que a Educação em/para os Direitos Humanos perpassam e apoiam-se também em uma abordagem interdisciplinar.

Por meio desta, há uma abertura e constante inclusão de saberes que integrem áreas de conhecimento diversas, ensejando a produção de sentido por completo e fomentando atitudes autônomas e de interação, cujos resultados caminham para uma formação cidadã e democrática (TAVARES, 2007, pp. 498-500).

O despertar para uma mudança de paradigmas é imprescindível, pois solidificar a educação democrática não se mostra uma tarefa simples, já que as raízes da educação brasileira são autoritárias e tradicionais.

A esse respeito, Sousa e Moura (2013, p. 279), advertem que

Para a efetiva mudança de características de determinadas instituições é necessário, então, que as próprias pessoas primeiramente mudem seu comportamento e para isso é necessária uma efetiva transmissão de práticas que transformem as relações viciosas em virtuosas.

Nessa perspectiva, também podem ser elaborados materiais didáticos (confeção de livros, cartilhas, materiais informativos, manuais, periódicos, por exemplo) que possam assistir e apoiar tanto a prática pedagógica quanto favorecer a disseminação de conhecimentos atinentes aos Direitos Humanos.

Fundamentos estes a serem pautados em fundamentos legais, presentes na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Declaração Universal de Direitos Humanos, dentre outros instrumentos normativos (SILVA *et al.*, 2013, p. 56), a serem discutidos a seguir.

3.3 Referenciais éticos, políticos e normativos da Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos entrou em pauta no contexto mundial nos últimos anos, tendo se tornado uma preocupação constante da comunidade internacional.

Na década de 40, ao ser proclamada, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ONU, 1948) já trazia em seu preâmbulo a recomendação de que todos os indivíduos e órgãos da sociedade mundial se esforçassem conjuntamente para propagar o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais.

Esse instrumento cuidou de fomentar o reconhecimento e aplicação dos Direitos Humanos, de modo efetivo e universal, por intermédio de ações educativas e de ensino. O artigo 26 da referida Declaração, a título de exemplo, faz menção ao direito à educação.

O dispositivo em apreço declarou que este direito deve estar ao alcance de todos e orienta que, para que isso seja possível, a sua oferta deve ser gratuita para o ensino básico, objetivando a correlação entre cidadania, Direitos Humanos e paz.

A proposta pretende a possibilidade de ampliação da personalidade humana e o fortalecimento dos direitos e liberdades. Considerando-se que essa aliança é capaz de contribuir, portanto, para propagar os valores voltados à tolerância, ao respeito e à manutenção da paz.

O “Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais” (ONU, 1966) ocupa-se, em seu artigo 13, em tratar sobre a educação. Reconhece o seu papel colaborador para o desenvolvimento, respeito e dignidade humana, bem como a habilitação de todos os indivíduos para o desempenho de uma conduta útil e para a construção de uma sociedade livre, valorizando atividades que mantenham a paz e promovam atitudes de tolerância e respeito racial, étnico e religioso.

A “Proclamação de Teerã” (ONU, 1968), proferida na ocasião da Conferência Internacional de Direitos Humanos de Teerã, propôs-se a analisar os avanços obtidos após duas décadas da Declaração da ONU de 1948. O objetivo pretendido era o de traçar um plano de ação voltado aos anos futuros, já que, a

concretização dos princípios ali consagrados, poderiam oferecer uma vida digna e livre.

Nesta, viu-se uma preocupação com o nível de analfabetismo mundial e com o oferecimento da educação. Em seu bojo, indicou que a efetivação dos Direitos Humanos dependeria das ações de políticas internacionais de desenvolvimento social e econômico e do incentivo à participação juvenil nos planos de ação voltados a refletir e planejar sobre o futuro.

A “Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais” (1974) foi adotada pela referida instituição e cuidou em definir terminologias, dentre as quais se encontra a educação.

Esse documento considerou-a como um processo integral da aprendizagem e do desenvolvimento de capacidades, atitudes, conhecimentos e aptidões, em geral e de forma consciente.

Outro sentido levantado foi o de compreensão, cooperação e paz, como termos indissociáveis e pertinentes à educação internacional voltada para sustentar as relações mundiais amistosas e prezar pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais.

Esses últimos conceitos estariam associados aos preceitos solidificados na Declaração Universal do Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Econômicos, Sociais, Culturais e sobre Direitos Civis e Políticos.

Versa, dentre outros aspectos, sobre os princípios orientadores, a política, planejamento e administração, os aspectos particulares da aprendizagem, a formação e a ação, a preparação dos docentes, o material didático e o equipamento.

Entretanto, neste documento, dois aspectos merecem destaque. O primeiro é a indicação da recomendação 14, para a inclusão da análise crítica de fatores econômicos e políticos da história e da contemporaneidade, pretendendo a meditação sobre as tensões internacionais e a superação destas rumo à cooperação, compreensão e paz mundial.

Outro aspecto é a recomendação 20. Esta trata da adoção de conteúdos interdisciplinares associados às situações concretas relacionadas à observância dos Direitos Humanos.

A “Declaração sobre o direito dos povos à paz” (ONU, 1984) preconiza o direito à paz como inerente a todos os povos. Atribui-se ao Estado o dever de

assegurar por todos os meios esse direito, a partir da adoção de medidas nacionais e internacionais.

Já, a “Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança” (ONU, 1989), em seu artigo 29, proclama que a educação deve orientar-se para “imbuir na criança o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais, bem como os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas”. Assertiva essa que vai no mesmo sentido dos documentos aliançados anteriormente.

A “Declaração e o Programa de Ação de Viena” (ONU, 1993), inaugurou a década das Nações Unidas para a EDH. Esse período ficou demarcado como o interstício entre os anos de 1995 a 2004.

Esse documento, ocupou-se, em diversos artigos, em tratar da educação enquanto mecanismo que vislumbra a garantia e o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais.

Ratifica-se, por meio desta declaração, a importância da inclusão de temáticas relacionadas a esses assuntos nos programas oficiais de educação e no planejamento de políticas públicas educacionais dos Estados-membros. Assim, a propagação e a discussão, sobretudo, no que tange a realidade da mulher, poderia se dar de maneira ampla, alcançando à diversos atores da sociedade.

A partir de então, vê-se um esforço e uma preocupação permanente da ONU com a Educação em Direitos Humanos. Cuidado este revelado com a destinação de um capítulo específico, nos artigos 78 a 82, para a sua abordagem.

Temas como “a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns” (ONU, 1993) são prescritos em seu artigo 80.

Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é um organismo internacional associado à ONU que se constituiu com o fulcro de contribuir, em favor de todos, indistintamente, para a “manutenção da paz e da segurança, reforçando, com a educação, as ciências e a cultura, a colaboração entre as nações, com o fim de garantir o respeito universal pela justiça, pela lei, pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (CESCON *et al*, 2015, p. 87).

Logo, esse organismo internacional, entre suas finalidades, desempenha atividades, auxilia e estimula políticas públicas, por meio da realização de projetos, pertinentes ao campo da educação.

Um outro documento relevante é a “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia” (UNESCO, 1995), aprovada durante a Conferência Internacional sobre Educação, realizada em Paris, em 1994.

Este se preocupa, dentre outros aspectos, com a formação de cidadãos comprometidos com a paz, a democracia e os Direitos Humanos. A eliminação da discriminação em face das mulheres inseridas nos sistemas de ensino, a tolerância, o respeito e a aprendizagem sobre Direitos Humanos, a democracia e a diversidade de gênero e cultural também estão em seu rol de abordagem.

Indica ainda algumas finalidades que considera serem essenciais para essa forma de educação, quais sejam: o respeito ao outro e às suas particularidades, a valorização da liberdade, o desenvolvimento de aptidões que incentivem a autonomia e o enfrentamento de desafios e conflitos pacificamente, a solidariedade, a responsabilidade pessoal, coletiva e cívica, a proteção ao meio ambiente, a produção e o consumo consciente sustentável.

Volta-se ainda para traçar estratégias e formas de ação direcionadas aos sistemas de ensino para que se adequem e alcancem tais objetivos. Descreve, por conseguinte, políticas e linhas de ação, recomendações para a confecção de materiais didáticos adequados, para a implementação das tecnologias educacionais para a educação à distância e suas ferramentas.

Sugere a inserção de programas de leitura, expressão e promoção de língua estrangeira, com vistas a facilitar o acesso à informação, promover a reflexão e a aproximação com a cultura de outras nações.

Aos estabelecimentos de ensino, recomenda a gestão democrática e a capacitação docente. Assevera que esta deve oportunizar o encontro dos profissionais da educação com metodologias diversificadas, analisando-se, posteriormente, o resultado de seu emprego.

Preocupa-se ainda com os grupos vulneráveis. Destaca a preocupação com as meninas em risco, as mulheres vítimas de abuso ou exploração sexual ou outra forma de violência, com as crianças abandonadas, de rua, refugiadas e em exploração econômica e sexual.

Ocupa-se em refletir sobre o atendimento e a adequação da educação inclusiva para pessoas com dificuldade de aprendizagem, com a oferta de ensino aos jovens recolhidos em prisão, reformatórios ou centros de tratamento. Demarca, do mesmo modo, a responsabilidade pela formação educacional compartilhada entre a escola, a família, os meios de comunicação e as organizações não-governamentais.

Um outro documento adotado pela UNESCO e que requer destaque é a “Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras” (1997). Nesta, o papel essencial da educação, da capacitação e da informação para a proteção das necessidades e proveito das futuras gerações é legitimado.

O alcance dessa declaração perpassa pela tomada de decisão e pela realização de ações a serem executadas, no momento atual, pertinentes à pobreza, ao desemprego, à exclusão, à discriminação, ao subdesenvolvimento tecnológico e material e às ameaças ao meio ambiente. Justifica-se que tais medidas são capazes de proporcionar o desenvolvimento pessoal e social.

Vê-se, em seu artigo 10, as instruções voltadas, em específico, para a educação e o desenvolvimento. O propósito suscitado a ser perseguido é o de atingir a paz, a tolerância, a equidade e a justiça, a serem implementadas pelo Estado, por órgãos públicos e privados, pelas Nações Unidas, pela sociedade, pelas organizações intergovernamentais e não governamentais.

Lida ainda com assuntos e orientações sobre a liberdade de escolha, a manutenção e perpetuação da humanidade, a preservação da vida na Terra, a proteção ao meio ambiente, a diversidade cultural e patrimonial, a paz, o genoma humano e a não discriminação.

Estes, dentre outros pontos, são todos considerados como relevantes para o gozo da liberdade plena, para a preservação da diversidade e para a consecução da dignidade humana, dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais (UNESCO, 1997).

Um outro diploma a ser destacado é a “Declaração sobre o Direito e a Responsabilidade dos Indivíduos, dos Grupos e dos Órgãos da Sociedade de Promover e Proteger as Liberdades Fundamentais e os Direitos Humanos Universalmente Reconhecidos” (ONU, 1998).

Este, em seu artigo 15, atribui ao Estado a responsabilidade para impulsionar e auxiliar a inserção da Educação em Direitos Humanos tanto em nível de formação escolar quanto na instrução de servidores que a ele estejam vinculados.

A “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz” (ONU, 1999) também traz alguns pontos que refletem a importância de uma educação em matéria de direitos humanos. Para este, a EDH é um requisito indispensável para que a paz entre os povos seja alcançada, como se vê em seu artigo 4º.

Nessa perspectiva, por conseguinte, no ano de 2004, a UNESCO aprovou a primeira etapa do “Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos”, propondo uma abordagem continuada da EDH.

Logo, em sua primeira etapa, o “Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos” (2005-2007) teve o intuito de implementar, por meio de estratégias e sugestões práticas, uma cultura de Direitos Humanos.

A ênfase dada, inicialmente, voltou-se para as escolas primárias e secundárias e de prioridade no âmbito interno das nações. É o que se pode depreender do trecho em realce:

A educação em direitos humanos abrange o seguinte: a) Conhecimentos e técnicas: aprender sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los na vida cotidiana; b) Valores, atitudes e comportamentos: promoção de valores e fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) Adoção de medidas: fomentar a adoção de medidas para defender e promover os direitos humanos (UNESCO, 2004).

A segunda fase do “Plano Mundial (2010-2014)” direciona o seu foco para as universidades e para os servidores públicos, docentes, forças de segurança, agentes de polícia e militares. Indica a manutenção das ações da primeira etapa, com a necessidade de se rever e desenvolver políticas públicas e práticas realizadas nesses setores (UNESCO, 2010).

A terceira fase do Programa (2015-2019), reforça as anteriores. Porém, estende o seu alcance para a formação de profissionais de mídia e jornalistas em Direitos Humanos (UNESCO, 2015b).

Já se sabe que no Brasil, esse movimento de defesa e de promoção dos Direitos Humanos restou-se configurado enfaticamente a partir dos anos 80. O que se deu em grande parte pelas lutas sociais e pela organização política dos movimentos de oposição ao regime ditatorial.

Como reflexo desse embate, a Constituição Federal de 1988 cuidou em dedicar um título específico para consagrar os Direitos e Garantias Fundamentais. Logo, o Título II, da norma constitucional, nos artigos 5º ao 17, publica uma série de direitos e deveres individuais e coletivos, direitos sociais e políticos a serem resguardados e perseguidos nesta nação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90), no Título II, Capítulo IV, artigos 53 a 59, coaduna com a carta constitucional e com as orientações internacionais. Afinal, determina que é direito da criança e do adolescente receber educação, cuja pretensão desenvolva-o enquanto pessoa e o prepare para exercitar a cidadania em sua plenitude.

O artigo 70-A, inciso I, do ECA (BRASIL, 1990), evidencia-se por prescrever políticas públicas e execução de ações, como companhias educativas de caráter permanente, que propaguem os direitos da criança e do adolescente.

O dispositivo anunciado tenciona impedir o uso de castigos físicos ou tratamento cruel ou degradante no processo educativo, bem como a atenção aos ditames dos documentos que salvaguardam os Direitos Humanos.

Dias (2007, p. 447), em seus ensinamentos, orienta que é responsabilidade do Estado “se aparelhar para viabilizar a consecução do direito à educação”.

Nessa perspectiva, a Lei nº 9394/96, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, no Título II, artigo 2º e seguintes, que trata dos princípios e fins da educação nacional, assevera que esta deve realizar-se orientada nos princípios de liberdade e de solidariedade.

Presume-se que o cumprimento destes princípios, apresentados no artigo 3º da norma supramencionada e descritos abaixo, possibilitam o desenvolvimento e o preparo do aprendiz para exercitar a cidadania, a tolerância e o respeito à diversidade. Portanto, são princípios a serem observados no processo de ensino:

Art. 3º - [...]

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996a).

Refletindo a movimentação internacional, foi formada no país, pelo Ministério da Justiça em parceria com a sociedade civil, uma comissão responsável por propor o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

As primeiras versões do programa firmaram-se entre os anos de 1996 e 2002, com a missão de elaborar os Planos Nacionais de Ação, em formato que atendessem à recomendação da Conferência de Viena.

Desse modo, a primeira versão do “Plano Nacional de Direitos Humanos” (PNDH) emergiu de um esforço conjunto. Para sua construção, foram realizados debates, críticas, sugestões e seminários, com representantes de todo o país, para pautar as ações governamentais e sociais rumo a uma nação mais justa.

A pretensão primitiva constituía-se em

estancar a banalização da morte, seja ela no trânsito, na fila do pronto socorro, dentro de presídios, em decorrência do uso indevido de armas ou das chacinas de crianças e trabalhadores rurais. Outras recomendações visam a obstar a perseguição e a discriminação contra os cidadãos. Por fim, o Programa sugere medidas para tornar a Justiça mais eficiente, de modo a assegurar mais efetivo acesso da população ao Judiciário e o combate à impunidade (BRASIL, 1996b).

O PNDH-2 (BRASIL, 2002), avaliou e atualizou o Programa Nacional de 1996. Em sequência, incorporou as causas intrínsecas à educação e à construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos, dentre outros aspectos.

Acentua-se a proposta 297, voltada para a garantia do direito à educação. Esta a ser executada com vistas a promover a tolerância, a paz, o respeito e a diversidade como bases fundantes do ensino.

Em 2003, criou-se o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e inaugurou-se a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

De pronto, a primeira versão do referido plano, surgiu do empenho entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Seu escopo teve como ambição a construção e implementação de políticas públicas, na educação formal e informal, pública e privada, direcionadas, dentre outros objetivos, para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

Um outro objetivo relevante desse plano era o de insuflar a construção de uma cultura em Direitos Humanos e para a formação de sujeitos de direito, permeando todo o currículo escolar (BRASIL, 2003).

Nesse intuito, é que Vivaldo (2009, p. 51) propõe a priorização dos Direitos Humanos,

como eixo de seus processos educativos, a sociedade caminha no sentido de reconhecer que existem valores universalmente desejáveis e de que mesmo respeitando especificidades culturais, é possível lutar e dialogar com toda e qualquer cultura para que valores sejam alcançados.

Assim sendo, em sua segunda versão, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) confirma as diretrizes propostas anteriormente e declara a incumbência deste para a disseminação de valores solidários, de cooperação e de justiça social no país.

Entre outros aspectos, projetou objetivos e linhas gerais de ação a serem perseguidos na educação formal, básica e superior, não-formal, dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e dos meios das mídias de comunicação.

O PNDH-3 (BRASIL, 2009), por sua vez, merece destaque em relação aos anteriores. Porquanto, apresenta um eixo orientador que se reserva a tratar da educação e cultura em Direitos Humanos, especificamente, dialogando com o PNEDH.

A intenção dessa versão do plano, configura-se com a intenção de motivar a formação de sujeitos de direito. Propõe a inclusão, nas disciplinas da Educação Básica, de temáticas relacionadas aos Direitos Humanos por intermédio da educação transversal.

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) foram aprovadas em 2012, pelo Ministério da Educação. Seu fito sinalizou necessária propagação das informações pertinentes à EDH aos responsáveis pela educação e às escolas, nos mais variados níveis de ensino.

As Diretrizes contam com quatro unidades. Das quais merecem destaque as duas últimas, pois de fato trazem as diretrizes e propostas metodológicas com a qual se deve trabalhar a EDH na Educação Básica.

Por meio destas orientações, pretende-se resguardar os princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, da laicidade do Estado, do reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, da democracia na

educação, da transversalidade, da vivência e globalidade e da sustentabilidade socioambiental.

Em relação a esse documento, dá-se ênfase à proposta metodológica que rege o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades de ensino. Por esse viés, prevê-se a autonomia da equipe profissional da escola para cooperativamente incentivar a participação e cooperação para a criação da cultura em Direitos Humanos.

Por intermédio dessa proposta educativa, concebe-se que “as práticas pedagógicas são regidas por princípios democráticos; [...] que tem como prática cotidiana o diálogo, o princípio da democratização da educação” (BRASIL, 2013, p. 54).

Outrossim, a integração dos Direitos Humanos na organização do currículo educacional faz-se recente e, pode-se dizer, que se firmou com a produção dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1998), como já retratado nesta pesquisa.

Estes parâmetros trataram de esculpir a observância de um cuidado ao propor a construção e execução do currículo. Por suas recomendações, os Direitos Humanos devem ser abordados de maneira transversal e interdisciplinar, sendo a responsabilidade por fazê-lo atribuída ao corpo docente de todos os componentes curriculares.

Como se vê, ações internacionais e nacionais, com debates, fóruns e seminários, têm sido realizadas para a divulgação e execução da EDH. Dessa preocupação, foram criados Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos (CEEDH), ao longo do território nacional, com a preocupação de adequar as diretrizes macros em cada contexto estadual, em particular.

No estado do Maranhão, local de realização desta pesquisa, há a constituição de um Plano Estadual de Educação (MARANHÃO, 2014b). Este, prevê, entre as suas metas, a de número 7, que prescreve a garantia de condições de transversalidade, nas escolas da Educação Básica.

Essa orientação direciona-se no sentido de que, tais condições, sejam favorecidas por práticas pedagógicas investidas em abordar temáticas que pensem as diversidades e os direitos socioeducacionais.

Salienta-se que, nas especificações da meta 7, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos devem ser implantadas na rede de ensino em sua totalidade.

Assim, presume-se a inauguração e organização, na Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, de

um setor ou equipe técnica especializada e multidisciplinar, da diversidade com o objetivo de realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos, à educação para as relações étnicoraciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, cultura na escola, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com os movimentos sociais (direitos humanos, ecológicos, justiça fiscal, negros, de mulheres, feministas, LGBTTT) objetivando alcançar uma educação não discriminatória, não sexista, não machista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica (MARANHÃO, 2014b).

Ocupa-se ainda em sinalizar a necessidade de formação continuada para o corpo docente, de supervisão e gestão da rede de ensino estadual. Do mesmo modo que recomenda a elaboração de materiais pedagógicos que, de forma contextualizada, contemplem temáticas concernentes à Educação em Direitos Humanos.

Outrossim, projeta a inserção, no currículo escolar, de todos os níveis do Ensino Básico, das noções e debates sobre as legislações, internacionais e nacionais, atinentes aos Direitos Humanos.

A nível estadual, as Diretrizes Curriculares, propostas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), veio a divulgar, recomendar a implantação nas escolas da Educação Básica da rede pública estadual uma série de padrões básicos de ensino e de aprendizagem.

Sua elaboração aconteceu em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Ministério da Educação, pretendendo unificar o currículo escolar de toda a rede, de modo prioritário.

Uma outra aspiração das diretrizes estaduais é voltada para o direcionamento das práticas pedagógicas, para a elevação do nível de ensino-aprendizagem, a redução do analfabetismo, o melhoramento da gestão institucional e a institucionalização do regime de colaboração e universalização da matrícula (MARANHÃO, 2014a).

Em seu quarto capítulo, este documento apresenta a discussão de temáticas que busquem favorecer a transversalidade e a interdisciplinaridade no

ensino. Cuida, por consequência, de assuntos como “educação para as relações de gêneros; educação para as relações étnico-raciais; orientação sexual; educação fiscal e educação ambiental” (MARANHÃO, 2014a, p. 10).

Nesse ínterim, em consonância com as recomendações internacionais, os Direitos Humanos, de acordo com a legislação e documentação brasileira e maranhense, deverão ser observados, trabalhados e difundidos no ambiente escolar ao longo do desenvolvimento dos componentes curriculares.

A preocupação da escola, nesse aspecto particular, deve convergir para o trabalho pedagógico e metodológico capaz de promover uma *práxis* transformadora. Visto que ser este o caminho para que a cidadania possa ser ampliada.

Ademais, para que o conhecimento dos Direitos Humanos Fundamentais de cada indivíduo, o desenvolvimento, a valorização da diversidade étnica, racial, de gênero, orientação sexual, religiosa e etc., possa ser implementado é preciso que se combata todas as formas de preconceito e discriminação.

Partindo dessa perspectiva, é que o capítulo que segue dispõe-se a analisar a realidade prática de um projeto didático interdisciplinar em uma escola da rede pública estadual, sob o prisma do corpo docente e discente da instituição escolar estudada.

4 EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: um estudo de caso realizado no CINTRA

Este capítulo ocupa-se em caracterizar a escola pública selecionada, indicar a metodologia utilizada para o presente estudo e examinar os dados coletados, especificamente, em relação aos resultados alcançados e à visão do copo docente e discente em relação ao projeto didático “Protagonismo Juvenil e Cidadania”.

Neste, pretendeu-se demonstrar, que a Educação em Direitos Humanos pressupõe a realização de um envolvimento coletivo. E que, no âmbito da escola formal, carece da integração e do reconhecimento desses direitos por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, nos capítulos anteriores, verificou-se que esta abrangência é salutar para que seu reflexo seja efetivamente amplo, extensivo e possibilite a criação de uma cultura em/para os Direitos Humanos. Feitas tais considerações, passa-se a análise do estudo de caso realizado.

4.1 Diagnóstico da unidade de estudo

A pesquisa foi realizada em uma escola vinculada à rede pública estadual, o Centro de Integrado do Rio Anil (CINTRA), local em que é exercida por esta pesquisadora a função docente, na disciplina de Língua Estrangeira – Espanhol, na segunda série do Ensino Médio.

Justifica-se, portanto, a adesão ao campo de estudo por oportunidade, uma vez que já estava inserida nessa realidade, encontrando o campo propício e compatível com a intenção dessa pesquisa e ainda tendo o conhecimento da realização de trabalhos com projetos interdisciplinares desenvolvidos nessa escola.

A referida instituição teve o seu funcionamento autorizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), por intermédio das Resoluções de nº 158/1997, nº 159/1997, nº 160/1997, nº 350/2001 e nº 363/2000.

Sua sede está localizada na Rua da Companhia, nº. 1, Anil, São Luís/MA, com uma proposta de atuação direcionada para a Educação Formal, Profissional Básica e Educação de Jovens e Adultos.

Seu atendimento é voltado, principalmente, para a comunidade da região do Anil e adjacências, mas também alcança crianças, adolescentes, jovens e adultos de toda a ilha.

Desde a sua fundação, em 1994, a sua matriz encontra-se sedimentada em um prédio onde, no século XIX, funcionou uma das fábricas têxteis de maior relevância do estado, a “Fábrica de Tecelagem do Rio Anil”.

Ressalta-se que a instituição possui um anexo intitulado de “Vovó Anália Araújo”, prédio ao lado da matriz, inaugurado no ano de 2004, em razão da ampla procura por vagas por parte da comunidade.

De acordo com Martins *et al* (2013), o Governo do Estado do Maranhão adquiriu o prédio em 1989, cedendo-o à Secretaria de Educação, para que ali se estabelecesse uma escola integral.

Este projeto recebeu apoio da primeira dama do Estado à época, de modo a criar, em parceria com o governo federal, a principal fonte mantenedora da instituição, a Fundação Nice Lobão, que foi instituída pela Lei Estadual nº 5.774, em 15.10.1993.

Tal fundação caracteriza-se por sua personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e patrimônio próprio, pretendendo servir de propulsora para o progresso educacional maranhense.

Cumprе salientar que, de maneira distinta das demais instituições da rede, o CINTRA é alcançado por uma amplitude de recursos que é gerenciado pelo Conselho da referida Fundação. Órgão este formado pelo Diretor Geral, pelo Diretor Financeiro, pelo Diretor Pedagógico, por representantes da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria Estadual de Cultura.

Mantém um Colegiado e um Caixa Escolar em sua composição, cuja finalidade reside em acompanhar a adequada aplicação dos recursos recebidos. Essas verbas são provenientes do MEC/FNDE, do Fundo Estadual de Educação e da Superintendência de Merenda Escolar, sem prejuízo dos recursos federais e estaduais, especificamente, direcionados para as fundações públicas.

Para a implementação da escola, o espaço interno da antiga fábrica precisou passar por adaptações. Destaca-se que toda a reformulação implementada se preocupou em manter as características arquitetônicas originais do prédio principal.

Nessa proposta, foram construídas salas de aulas, departamentos administrativos, centro cultural, sala de vídeo, biblioteca, teatro, centro de saúde, restaurante, quadra poliesportiva e lanchonete.

É relevante informar que em sua proposta primitiva se insurgiu a ideia de uma “Fábrica de Sonhos”. Essa expressão era utilizada para referenciar a pretensão de destaque no cumprimento do papel educativo inovador e oportunizador que se dispunha no contexto maranhense, tal qual outrora a fábrica de tecidos ali instalada um dia tivera para a economia do estado (MARTINS *et al*, 2013).

Segundo informações fornecidas pela coordenação do ensino noturno, décadas após a sua gênese, a Fundação Nice Lobão permanece mantendo a sua atuação voltada exclusivamente para a área educacional.

Em linhas gerais, o CINTRA, atualmente, conta com um centro de vivência para as exposições e para os eventos com fins culturais; um refeitório, um centro cultural, com sala de dança, auditório e um teatro climatizado com capacidade para 200 (duzentas) pessoas, sala de vídeo, auditório e laboratório de informática, com capacidade para receber 250 (duzentos e cinquenta) alunos, cada.

Possui também uma área profissionalizante, onde são ministradas oficinas de música, teatro, artes plásticas, dança, manicure e pedicure, cabelereiro, cerâmica, padaria e confeitaria e artes gráficas.

Fazem parte de sua estrutura ainda a área de saúde, com atendimento ambulatorial, odontológico, psicológico, social, área de esporte e lazer, onde são realizadas as atividades esportivas, lúdicas e de lazer, inclusive com o funcionamento de escolinhas de basquetebol, futebol de salão, handebol, capoeira, xadrez, ginástica rítmica, tênis de mesa, xadrez e aerolocal. Além de contar com uma área de apoio pedagógico, cuja destinação volta-se para o atendimento de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Em números, a escola conta com uma biblioteca e uma área pedagógica total, composta por um 68 (sessenta e oito) salas de aula, 5 (cinco) salas de professores, 5 (cinco) salas de coordenação pedagógica, uma secretaria geral, 2 (duas) diretorias – administrativa e pedagógica, 10 (dez) divisões de trabalho (administrativa e pedagógica), 10 (dez) banheiros, 2 (duas) salas de informática, 3 (três) lanchonetes, 1 (um) laboratório de física, 1 (um) laboratório de química e 1 (uma) quadra de esporte.

O turno noturno, foco da realização desta investigação, em particular, está organizado, no ano de 2016, estruturalmente com 33 (trinta e três) turmas, sendo 6 (seis) turmas de Educação de Jovens e Adultos (ensino fundamental), 3 (três) turmas de 1º ano, 6 (seis) turmas de 2º ano, 6 (seis) turmas de 3º ano do Ensino Médio Regular, além de 6 (seis) turmas da primeira etapa e 6 (seis) turmas da segunda etapa do EJA Médio.

No período pesquisado, este turno contava com 1 (uma) coordenadora de ensino do turno, 2 (dois) apoios administrativos, 3 (três) funcionários administrativos, 1 (um) auxiliar de biblioteca, 1 (uma) psicóloga, 1 (um) assistente social, 5 (cinco) operacionais, 1 (um) vigia, 86 (oitenta e seis) professores, 5 (cinco) supervisores escolares e 6 (seis) orientadores.

O nível de formação dos servidores é variável, a depender da função que exercem, podendo ser de nível superior (professores, técnicos, supervisores, orientadores, diretores), de nível médio (agente administrativo e servidores operacionais) ou de nível fundamental (auxiliar operacional).

Ao analisar a divisão das funções e o nível de formação dos funcionários da escola, constata--se que, quase em sua totalidade, conta com profissionais cuja formação é, no mínimo, de nível superior. Como se vê do demonstrativo apresentado a seguir (quadro 1):

QUADRO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE E DOS SERVIDORES

FUNÇÃO	MÉDIO	SUPERIOR	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
COORD. DE TURNO					1
APOIO ADMINISTRATIVO		1			
ADMINISTRATIVOS	1				
AUX. DE BIBLIOTECA		1			
PSICOLOGIA		1			
SERV. SOCIAL		1			
OPERACIONAL	1				
VIGIA	1				
PROFESSORES	-	04	76	04	02
SUPERVISÃO/ ORIENTAÇÃO	-	-	11	-	-

Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Seu Projeto Político-pedagógico (PPP), em vigor, data de 2004. O formato atual vislumbrou desenvolver uma educação preocupada com a formação integral do homem. Registra-se, porém, a informação de que o mesmo se encontra em fase de reformulação.

Sua proposta educacional é fundamentada em uma postura construtivista. Por essa perspectiva, considera que o exercício e desenvolvimento da cidadania ocorre a partir da participação social e política, cuja capacidade é de proporcionar o desenvolvimento perceptivo e posturas reflexivas e críticas, bem como autonomia intelectual e emocional do homem.

Assim, dentre os seus objetivos gerais, destaca-se:

Adotar políticas públicas para educação básica coerente com as diretrizes curriculares; Oportunizar para o ambiente escolar o lazer, o convívio familiar, os esportes, as artes, a cultura, a conscientização sobre o meio ambiente e cidadania, o acesso à justiça; Proporcionar a inserção no contexto educacional como uma via de acesso ao desenvolvimento humano e social, do indivíduo e da comunidade (MARANHÃO, 2004).

O texto atual do PPP prevê uma série de propostas de trabalho a serem realizados junto aos pais, à comunidade e às instituições semelhantes. Nesse aspecto, dispõe-se a realizar atividades capazes de proporcionar uma construção cidadã e uma autonomia intelectual e moral dos educandos.

Propostas estas norteadas pela busca da identidade e dos valores individuais e sociais dos estudantes, caracterizando a relevância da participação e envolvimento da família no contexto escolar para o alcance de uma formação cidadã (MARANHÃO, 2004).

No contexto atual, ao longo do ano letivo, a escola procura oportunizar momentos de diálogo, formação e debate sobre temáticas interdisciplinares. O objetivo desses instantes é de estimular a curiosidade, a capacidade de observação, de interpretação e de reflexão.

Desde a sua concepção, preocupa-se com a formação do indivíduo e pretende priorizar a qualidade do ensino. À vista disso, propõe-se a contribuir para a redução das desigualdades sociais e culturais existentes no contexto local e nacional.

Pelas razões expostas e baseando-se nas políticas públicas educacionais implementadas pelo governo estadual, o CINTRA é considerado uma das instituições de referência educacional do Estado do Maranhão.

Dadas as suas particularidades, o Centro Integrado possuía uma proposta pedagógica, criada em 1993, que apresentava condição ímpar de funcionamento e direcionamentos diversos das diretrizes do restante das escolas da rede estadual de ensino público.

No entanto, esta proposta vigorou até o ano de 2015. Ocasão em que a escola foi, em 2016, inserida no Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas (SIAEP)³¹. Desde então, passou a seguir as “Diretrizes Curriculares” da educação estadual pública do estado, apontada no capítulo anterior.

Apesar de toda a estrutura apresentada, a escola enfrenta dificuldades. Uma das principais que se pode citar é a ação reiterada de vândalos, cuja composição é dada por alunos e pelo público externo. Estes destroem o seu patrimônio material e obstaculiza a conservação de seus bens.

Um outro fator preocupante é a insuficiência de verbas para a manutenção de materiais de limpeza e higiene. Dessa forma, esta acontece de maneira precária e, porque não dizer, insuficiente.

A aquisição e manutenção de materiais de informática (computadores, data show e etc.) também é um entrave. Não há computadores há disposição dos professores, não há disposição de rede de internet.

Existe um ambiente destinado para aulas e para o uso das tecnologias, porém este não está em funcionamento. A escola conta apenas com um data show, que, dada a sua dimensão, se mostra insuficiente e impossibilita que professores possam preparar aulas que contem com o seu emprego.

Ao voltar a atenção ao período noturno, as dificuldades se intensificam. O principal desses é o fato reconhecido de que os recursos recebidos pela unidade são aplicados, com prioridade, no turno diurno. Portanto, o período em apreço funciona com precariedade.

Outra problemática comum é o óbice para o estabelecimento de parcerias para a realização de atividades e projetos. Em sua maioria, quando se busca estabelecê-las, as instituições externas, e do próprio governo, colocam entraves em disponibilizar pessoas e materiais no noturno.

A situação da biblioteca também é inquietante. Assim como a sala de informática, esta existe. Apesar disso, não há um funcionário lotado para trabalhar

³¹ O SIAEP é uma ferramenta de informática, desenvolvida pela SEDUC/MA, que armazena informações relacionadas ao conteúdo, frequência e notas dos alunos devidamente matriculados e cadastrados pela equipe de gestão escolar, na rede estadual pública de ensino, servindo de aporte aos gestores, professores, alunos e técnicos administrativos e possibilitando que pais, alunos, responsáveis, supervisores, por exemplo, tenham acesso direto aos assuntos pertinentes às disciplinas ministradas, notas e frequência dos estudantes. Mais informações podem ser obtidas através do site do SIAEP, disponível em: <<http://sistemas.educacao.ma.gov.br/pagina/principal/>>. Acesso em: 17. mai. 2017.

nesta a noite. O resultado é que os alunos desse turno não podem contar com os serviços de consulta ou empréstimo que poderiam ser oferecidos.

De forma limitada as aulas de Educação Física acontecem durante esse turno, já que somente os conteúdos teóricos são trabalhados, em sala de aula e de acordo com a carga horária da disciplina, previamente estabelecida pela Secretaria de Educação estadual. À noite, não são realizadas as atividades práticas da disciplina. Sendo este empecilho uma reclamação constante por parte dos estudantes.

Não se pode furtar da situação enfrentada pela diminuição da oferta de vagas para o ensino noturno. De modo geral, o fechamento de diversas escolas que antes funcionavam no turno é uma realidade na rede. Ao mesmo passo em que se convive com a existência de suposições, por parte do poder público, que tentem justificar o encerramento do oferecimento das atividades desse turno.

Uma realidade preocupante é o elevado índice de evasão escolar. Nos últimos anos, o período da noite, não apenas no CINTRA, tem enfrentado o desafio de manter os alunos frequentes por todo o ano letivo.

Nessa escola, registrou-se, no ano letivo de 2016³², um total de 233 (duzentos e trinta e três) alunos em situação de infrequência ou abandono, no turno em estudo. Estes dados são alarmantes, e podem (e devem) servir de base para investigações futuras, que lancem propostas ocupadas em rever e combater esse aspecto negativo.

Do mesmo modo, detecta-se outras adversidades, como o tráfico de drogas dentro e nas imediações da escola; a violência, em especial, física, entre alunos; o *bullying*; o desrespeito aos professores; o desinteresse pelo material didático fornecido aos discentes, que o recebem no início do ano letivo, gratuitamente, mas que poucos se interessam em usar.

Todas essas situações apresentadas precisam ser continuamente acendidas, questionadas, ponderadas no campo escolar e social. Alunos, funcionários em geral, Poder Público e também a coletividade precisam conhecer e refletir sobre essas particularidades.

³² Os dados apresentados foram fornecidos pela coordenação pedagógica do noturno. O número inicial de matriculados compreendia o total de 660 (seiscentos e sessenta) alunos. Pelo que se extrai um percentual de evasão de 35% (trinta e cinco por cento).

Patrocina-se a percepção de que apenas o trabalho conjunto e a realização de atividades diversificadas, que integrem e envolvam a todos, poderá legitimar uma aprendizagem significativa e uma ruptura desse estigma.

A caracterização geral da escola, por conseguinte, volta-se para uma compreensão global da situação em que se encontra e pela qual está composta. A par desse conhecimento, se acredita ser possível a abordagem das pretensões e da maneira como o projeto Protagonismo Juvenil e Cidadania foi compreendido e conduzido na escola-campo.

4.2 O projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania”

O projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania” foi realizado no ano letivo de 2016, no Centro Integrado do Rio Anil. O período de sua realização foi compreendido entre os meses de abril a dezembro. O seu tema geral girou em torno de questões relacionadas com a juventude.

O público-alvo, por sua vez, foram os alunos da Educação de Jovens e Adultos e das três séries do Ensino Médio Regular, do turno noturno. Sua condução envolveu os professores e a equipe gestora da Divisão de Ensino Noturno.

O projeto em análise teve a sua elaboração realizada pela coordenadora de ensino do turno, após a sua participação no curso de formação, intitulado de “Pacto Nacional do Ensino Médio”³³, no ano de 2015.

Este curso proporcionou discussões e reflexões em dois blocos. O primeiro, abordou temas como currículo, avaliação, história do Ensino Médio e práticas pedagógicas. E o segundo, ocupou-se em pensar sobre a diversidade, o gênero, a história e a cultura afro-brasileira.

Após a formulação do projeto, este foi apresentado à direção geral da escola. Esta foi receptiva às atividades propostas, de modo a autorizar o seu desenvolvimento, garantir a liberação dos espaços para a sua realização, como o teatro. Porém, registrou-se que não houve um maior envolvimento do corpo diretivo, para além dessas formalidades.

³³ O Pacto Nacional do Ensino Médio foi um curso de formação continuada direcionado para professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, das áreas rurais e urbanas. Sua regulamentação foi dada pela Portaria Ministerial de número 1.140, de 2013, tratando-se de uma parceria entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. Informações coletadas no Portal do MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=20189>>. Acesso em 24. 10. 2017.

Dito isto, a apresentação do projeto interdisciplinar ao corpo docente se deu logo no início do ano letivo de 2016, durante a semana de encontro pedagógico. Os professores receberam com entusiasmo as orientações, tendo colaborado para a sua operacionalização.

Assim, ao longo do ano, a cada bimestre, nas formações continuadas e nas reuniões de planejamento, foi oportunizado que os docentes contribuíssem com sugestões, críticas, debates, reflexões e propostas que pudessem enriquecer a implementação do projeto.

Este também foi apresentado aos alunos, a partir do segundo bimestre. Suas atividades, de fato, foram implementadas no terceiro bimestre, conforme será demonstrado nas linhas vindouras.

Ao caracterizar-se a realidade do ensino noturno do CINTRA, há que se dizer que esta é marcadamente composta por sujeitos diversos. É realizado o atendimento às pessoas em diferentes idades, com a matrícula de alunos a partir dos 15 anos, até pessoas em idade avançada.

As realidades e contextos de vida dos discentes são plurais. Nesse universo é possível encontrar, a citar, trabalhadores, desempregados, indivíduos que pararam os estudos em idade regular por razões múltiplas (emprego, casamento, gestação, etc.) e que retornam aos estudos posteriormente, adolescentes, pessoas portadoras de deficiências.

Infelizmente, esse público tem sido identificado, pela coletividade em geral e pela direção geral, sob a égide do fracasso escolar. Há uma concepção taxativa desses indivíduos que os categoriza como aceleráveis ou defasados, perigosos, desinteressados e que também contribuem para ratificar o quadro de marginalização escolar.

Um fato consternador é que, normalmente, os estudantes que reprovaram no diurno são direcionados pela direção ou pela própria família para o turno, como uma medida punitiva, em razão de reiteradas retenções em uma série, por exemplo.

A par dessa representação, que ignora a dimensão humana global indispensável para a formação pessoal, profissional, social e cidadã do público discente noturno, foi que o projeto foi justificado.

Dessa maneira, a referida instituição se propôs, com a aplicação do projeto, a pensar a democratização do ensino e da aprendizagem, comprometendo-se com uma formação humana.

De acordo com o projeto, pretendeu-se favorecer a participação em todos os aspectos da vida, que divulgue, aborde e respeite os direitos efetivamente, não apenas em discursos vazios.

Dessa maneira, o instrumento didático intentou valorizar o educando em sua integralidade. Ou seja, por seus interesses, conhecimentos e expectativas, por sua condição de cidadãos, motivando, mobilizando e desenvolvendo-os baseados em seus conhecimentos e experiências (CINTRA, 2016).

O entendimento proposto pelo projeto didático interdisciplinar em questão vai no mesmo sentido do que fora apresentado em relação à criação de uma cultura em Direitos Humanos. Afinal,

Hoje, quando pensamos em educação em direitos humanos como forma de pleno exercício da cidadania e nas maneiras como devem ser ensinados, é importante ter sempre em mente aquelas duas perspectivas: o verdadeiro exercício da cidadania somente ocorrerá se conseguirmos integrar os conhecimentos e as experiências a eles relacionados (MEINTJES, 2007, p. 120).

Em linhas específicas, pretendeu-se desenvolver o alunado para o mundo do trabalho e para as reflexões acerca dos projetos de vida direcionados para a juventude contemporânea.

Entende-se que esta ambição tenha sido positivamente trabalhada, já que se oportunizou discussões e meditações sobre temas cotidianos. Foram levantadas temáticas como o trabalho escravo contemporâneo, a sexualidade, a linguagem e a cultura, o empreendedorismo e o ENEM. Quer dizer, quesitos condizentes com a realidade do público atendido.

Para a sua instrumentalização, o referido projeto desenvolveu-se a partir de uma série de procedimentos metodológicos. Estes foram voltados para a estruturação de subtemas e para a divisão de professores orientadores, que se ocuparam com turmas de trabalho em particular.

A operacionalização do trabalho se deu da seguinte maneira: levantamento prévio das temáticas lançadas junto aos alunos, seguido da realização de rodas de conversa, produção, pesquisas em livros, jornais e revistas, por exemplo, a triagem e confecção de materiais; a promoção de palestras com especialistas; bem como a efetuação de atividades culturais, como cinema e teatro; a vivência e a apresentação de trabalhos com os resultados finais do projeto, por intermédio de uma gincana (CINTRA, 2016).

Destarte, a relação de série e temas correspondentes foi a seguinte: EJA fundamental, escravo nem pensar; EJA I (Primeira Etapa-Médio), juventude: sonhos e desafios; 1ª e 2ª séries do Ensino Médio Regular, linguagem e cultura; 3ª série do Ensino Médio Regular e EJA II (2ª Etapa – Médio), Enem, empreendedorismo e profissões.

Durante o período de realização do projeto foi possível observar que os discentes eram avaliados constantemente. A participação, interesse, disposição, organização, criatividade, originalidade, pontualidade, integração, envolvimento, acompanhamento, expressão e fundamentação teórica nas atividades propostas foram consideradas segundo o nível de envolvimento de cada um.

A avaliação se deu através do simulado interdisciplinar, da análise dos relatórios realizados ao final das atividades, da apresentação dos seminários e dos eventos culturais e das fichas de avaliação qualitativa pelos professores.

Observou-se, como ponto positivo, por parte da instituição, que toda essa mobilização foi compartilhada e esclarecida aos alunos. Dessa maneira, estes puderam tomar conhecimento da importância das atividades e de todo o processo avaliativo, sendo conscientizados da relevância de seu envolvimento. Não apenas para a obtenção de nota, mas para sua formação como pessoa humana.

Uma consideração negativa reside no fato de que, apesar desse esforço institucional, os discursos e práticas, de alguns estudantes, não demonstravam valorizar a iniciativa por uma formação para além da formalidade educacional.

Foi comum ouvir considerações no sentido de que só se envolveriam se valesse nota ou que preferiam as provas a ter trabalho com outras atividades, mantendo-se afastados.

Por essa razão, vê-se ainda uma dificuldade em esvaír-se da prática escolar tradicional, tantos anos reproduzidas pela escola e internalizadas pela sociedade e, até mesmo, pelos discentes.

O objetivo geral do projeto foi de compartilhar os conhecimentos, de modo a problematizar os aspectos do universo juvenil e a discernir a função social a ser desempenhada pela escola para implementar o protagonismo juvenil rumo à cidadania e à defesa dos Direitos Humanos. Iniciativa louvável na instituição dada.

No que tange aos objetivos específicos do projeto, destaca-se aqueles que possuem relação direta com a temática direcionada ao EJA fundamental, objeto dessa pesquisa, qual seja: a) a ambição de promover a sensibilidade sobre

mudanças de hábitos relacionados à vida pessoal, profissional e social, viabilizando melhores condições de vida para o exercício da cidadania; b) mobilizar a opinião pública escolar contra as práticas de exploração social; c) reconhecer práticas consideradas, pela legislação, como inadequadas ao trabalho no mundo contemporâneo (CINTRA, 2016).

Perseguiu-se, portanto, que os aprendizes assumissem uma postura contra as situações de desrespeito aos Direitos Humanos. Para tanto, trabalhou-se com a noção e as características do trabalho escravo contemporâneo no país.

Salientou-se as situações e condições desumanas a que são submetidos os indivíduos explorados. O intuito foi de que os alunos fossem capazes de detectar, se opor e impugnar qualquer atividade voltada ao trabalho escravo, tentando ainda sensibilizar a família com relação ao trabalho infantil.

Este é um debate atual e necessário no contexto maranhense, uma vez que este estado detém dados alarmantes, mantendo a 3ª posição no *rancking* do país. É o que atesta os dados do Observatório Digital do Trabalho Escravo no Brasil³⁴, mantido pelo Ministério do Trabalho.

Logo, o tema “Escravo nem pensar” norteou as pesquisas e o trabalho das turmas do EJA fundamental. Nesse ponto, cada uma das 5 (cinco) turmas tiveram subtemas relacionados ao tema gerador. A distribuição se deu da seguinte maneira (quadro 2):

QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DE SUBTEMAS

Turma	Subtema
3ª A	Trabalho escravo infanto-juvenil
3ª B	Atividades trabalhistas onde ocorre o predomínio de trabalho escravo contemporâneo
4ª A	As migrações e trabalho escravo
4ª B	Ações de combate ao trabalho escravo
4ª C	Tráfico de pessoas e trabalho escravo

Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Durante o acompanhamento do desenvolvimento do projeto, verificou-se a realização de atividades de planejamento e formação docente ao longo do ano

³⁴ Dados atualizados diariamente são fornecidos por meio do site do Observatório. Para mais informações, consultar: <<https://observatorioescravo.mpt.mp.br/>>. Acesso em: 24. Out. 2017.

letivo. Foram realizadas leituras de textos, discussões sobre a temática, realização de atividades direcionadas, orientações e divisão de subtemas e tarefas, interligando professores das diversas áreas.

Nesse aspecto, retoma-se os apontamentos de Fazenda (2008, p. 23), no sentido de que “A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício”.

Esse aspecto perpassa, na compreensão aqui defendida, pela implementação de uma formação ampla e continuada. Isto é, na busca e no desafio constante por conhecimento e no desenvolvimento de novas competências.

A atividade de abertura do projeto e sua difusão aos alunos se deu com a participação de todas as turmas e docentes. Assim, contou-se com a realização de uma palestra intitulada “Função social da escola”, ministrada por um professor convidado durante o mês de abril, realizada no teatro.

Em seguida, no mês de maio daquele ano foram realizadas palestras temáticas. No contexto do EJA fundamental, a comunicação foi conduzida por um Procurador do Trabalho do Ministério Público do Trabalho (MPT).

Nessa ocasião foram apresentados conceitos e aspectos gerais sobre o trabalho escravo contemporâneo. O referido profissional apresentou dados, fotos e casos reais de atividades e projetos realizados pelo MPT-MA em sua atuação no estado. Ocasão em que foi distribuída pelo palestrante uma cartilha, elaborada pelo órgão ao qual este representava, de cunho informativo e educativo aos presentes.

Admite-se que a palestra foi pertinente e adequada. Por meio desta, permitiu-se que a comunidade escolar tivesse uma visão completa, técnica, local e atualizada da temática que foi tratada diretamente pelo seguimento ao longo de todo o ano letivo.

Entre os meses de agosto e setembro foram realizadas as reuniões entre as turmas e seus coordenadores. Nesse instante, os professores passaram a atuar diretamente com a turma para o qual foram destinados, em acordo com a distribuição dos temas acima descritos.

A primeira reunião entre docentes e alunos, ocorreu em 01/09/2016. Nesta houve uma preocupação em preparar as turmas para a atividade de culminância e que seria materializada em uma gincana.

Destarte, fez-se a entrega e leitura do regulamento, a explicação das baterias de atividades, definiu-se as competências dos alunos e indicou-se os materiais a serem utilizados. Logo, os direcionamentos em relação às produções a serem apresentadas foram repassados.

Em um segundo momento, em 19/09/2016, a reunião destinou-se a checar o desenvolvimento das atividades pré-estabelecidas (paródia, coreografia, grito de guerra, bandeira da turma, vídeo, *quiz* e soletrando). Neste, verificou-se a arrecadação de alimentos, a participação dos alunos e corrigiu-se as distorções que porventura se apresentaram.

No final do mês de setembro, a gincana foi realizada. Sua distribuição foi feita em vários dias, de acordo com a série/tema. E, nesse aspecto, critica-se o distanciamento entre as atividades realizadas. Não houve uma integração das séries e não foi possível socializar entre todos os seguimentos as temáticas abordadas.

Um outro ponto que mereceu reflexão foi o fato de que houve uma ruptura entre a atividade inicial do projeto, realizada em uma única atividade, pouco explorada, no primeiro semestre, e sua retomada somente na volta das férias do meio do ano.

Assim sendo, o EJA fundamental teve a realização das suas atividades em 23/09/2017. Contou com 4 baterias. Sua bateria preliminar inaugurou a gincana e tratou de contabilizar a arrecadação de alimentos não-perecíveis para doação ao Lar de José, localizado no Anil.

Esta atividade, em particular, merece reconhecimento. Possibilitou uma integração da escola com a comunidade de seus arredores, despertando uma preocupação social nos estudantes.

Em sequência, a primeira bateria, contou com o desfile da turma. Este voltou-se para a observação da padronização, do grito de guerra e da apresentação da bandeira confeccionada pelos alunos, além do desfile do casal da juventude escolhido pela sala e vestido de acordo com o subtema correspondente.

Nesse contexto, tais atividades foram construtivas. Uma vez que puderam incentivar a criatividade, a escrita, a oralidade, a integração, a socialização, o trabalho em equipe, dentre outros aspectos, que também formam um sujeito coletivo, plural, e suas individualidades.

Na segunda bateria foi realizado o *quiz*, com perguntas sobre um texto gerador previamente distribuído e debatido em sala pelo professor e pelos alunos.

Seguido do soletrando, atividade que correspondia ao ato de soletrar palavras do universo vocabular ligado ao trabalho, aos Direitos Humanos e à escravidão contemporânea.

A terceira bateria teve ênfase na cultura afro-brasileira. Pautou-se no desfile de um aluno caracterizado e representando uma personalidade afro-brasileira de destaque no Brasil. Nesta foram homenageados, jogadores de futebol, artistas, figuras públicas relevantes para a promoção da reafirmação e da luta dos afrodescendentes.

Em sequência, contou-se com a apresentação de uma coreografia e de um prato culinário típico de origem afro. Nesse ponto, admite-se que esta atividade foi de indiscutível relevância. Serviu para investigar as origens do povo brasileiro, para valorizar e incentivar o respeito ao outro, a tolerância e a igualdade.

Essa acepção tem o condão de combater discursos preconceituosos e segregadores, que já não podem ser sustentados e mantidos em nenhum espaço, principalmente, na escola. Afinal, o Brasil é um país de composição mestiça e a Constituição Federal do país estabelece uma igualdade material a ser alcançada em todas as esferas da vida, independentemente de qualquer distinção.

E, por fim, a quarta bateria teve como base a avaliação qualitativa. Esta foi realizada em conjunto pelos professores-orientadores de cada turma. O seu intuito foi o de avaliar a participação, o interesse e o envolvimento da turma. E, nesse caso, sua importância habita na oportunidade de apreciar aspectos cognitivos e formativos amplos dos alunos.

Cumprido ressaltar que, além das atividades descritas e dos encontros pré-definidos em calendário específico, coube a cada professor, de acordo com a sua disciplina, estender e inserir a temática nas atividades e conteúdos trabalhados em sala de aula. Esse movimento orientador favoreceu e projetou também a interdisciplinaridade.

Registra-se que em outubro daquele ano foi realizado um simulado. Neste as questões indicadas deveriam relacionar o conteúdo curricular ministrado nas disciplinas ao contexto do tema do projeto.

Sua composição era de 30 (trinta) questões, distribuídas igualmente em três dias. O primeiro correspondeu à área de Linguagens. O segundo foi guiado pelas áreas da Matemática e da Natureza. E, por fim, o terceiro correspondeu às disciplinas da área de Humanas.

Em seguida, no mês de novembro, ocorreu um ciclo de cinema. Oportunidade em que foi transmitido, para o EJA fundamental, o filme “Crô” (2013). Uma comédia que trazia em seu bojo, dentre outros aspectos sociais, a realização de uma atividade em regime de escravidão contemporânea.

A produção cinematográfica envolveu a identificação e o debate em torno de imigrantes direcionados para a indústria de confecção têxtil. Exemplicação contextualizada de uma das atividades onde se observa essa exploração com mais frequência no país, de acordo com dados coletados e disponibilizados pelo Ministério Público do Trabalho³⁵.

Em novembro, o projeto teve a sua culminância, contando com apresentações musicais (1º e 2º ano do Ensino Médio Regular), com uma feira de profissões (3º ano do Ensino Médio regular), uma feira de empreendedorismo (EJA médio) e uma exposição fotográfica (EJA fundamental).

Logo, a exposição fotográfica, no contexto específico do fundamental, foi direcionada para a produção de 1 (um) mural, por turma. Neste foram distribuídas fotografias, pinturas e mensagens pertinentes ao subtema, além da realização de panfletagem aos visitantes, com informações relevantes, quadros indicativos e etc.

Essa atividade, em específico, permitiu que os alunos pesquisassem, estudassem e reunissem informações sobre o tema. O objetivo era de estimular, dentre outros aspectos, o processo criativo, a produção oral e escrita, e a postura frente ao público.

Isto posto, o projeto pareceu ter sido fundamentado e otimizado dentro das indicações dos documentos nacionais, estaduais e do projeto político-pedagógico da escola. Sendo assim, dentro dos critérios recomendados para a produção de uma educação propícia para a cidadania e para a justiça.

Viu-se a exposição de assuntos contemporâneos e relevantes guardando estreita relação com os Direitos Humanos. Ao mesmo passo em que se vislumbrou o amadurecimento de uma postura autônoma, crítica e reflexiva dos aprendizes, com o escopo de fazê-los conhecer alguns direitos, bem como a distinguir e saber enfrentar situações de inobservância destes.

Resta saber se, do ponto de vista dos envolvidos nesse processo, têm havido o entendimento e a dimensão das noções e informações que lhes estão

³⁵ Reitera-se a recomendação de dados atualizados diretamente no site do Ministério do Trabalho e Emprego () e do Observatório Digital do Trabalho Escravo no Brasil, outrora apresentados.

sendo disponibilizadas. E é com esse objetivo, que os próximos subtópicos se ocuparão.

4.3 Métodos e procedimentos realizados para análise dos dados

Neste texto será examinada a experiência do CINTRA com a Educação em Direitos Humanos, a partir do Projeto Protagonismo Juvenil e Cidadania. Toma-se como referência a visão do seu corpo docente e discente, das séries finais do ensino fundamental.

A modalidade de ensino selecionada para tanto foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno, dentro dos critérios indicados no projeto de pesquisa, considerando-se a acessibilidade, em razão da inserção desta pesquisadora no corpo docente do campo estudado, conforme já demonstrado.

O universo da pesquisa foi delimitado, tendo em vista a compreensão de que a implementação de uma cultura em/para os Direitos Humanos precisa ser realizada, inicialmente, nas categoriais mais elementares do nível educacional. Por esta razão justifica-se a escolha das séries do Ensino Fundamental.

Outrossim, o conhecimento da realização de um projeto didático interdisciplinar em curso, voltado para temáticas atinentes aos Direitos Humanos no turno, nível e modalidade de ensino selecionado também foram determinantes para a seleção da referida unidade estudantil.

Recorreu-se, nesta investigação, à pesquisa exploratória e descritiva, baseada no estudo de caso. Procedeu-se com a revisão bibliográfica e documental, em documentos locais, nacionais e internacionais, voltados para as temáticas investigadas, a fim de fundamentar, embasar e direcionar o estudo em apreço.

De maneira que, para atender aos objetivos específicos propostos, foi realizada a observação direta, ao longo de todo o ano letivo, já que se estava inserida no campo pesquisado.

Empreendeu-se com a análise documental do projeto didático interdisciplinar apresentado no tópico anterior, além de questionário não-identificado (apêndices A e B).

Em relação ao corpo discente, contou-se com 8 (oito) perguntas fechadas, direcionadas aos participantes supracitados. E, em relação ao corpo docente, utilizou-se de 3 (três) perguntas abertas e 8 (oito) fechadas, já que houve

tempo suficiente para aplicar o formato misto de questões. Logo, o registro das impressões dos docentes foi realizável.

A análise e tratamento dos dados coletados se deu de forma quantitativa e qualitativa, vez que se mensurou o percentual coletado, ao mesmo passo em que se inferiu observações e reflexões sobre os dados reunidos.

Como apresentado no texto introdutório, partiu-se do referencial teórico-metodológico de Bourdieu (2007b) e de sua sociologia reflexiva. Uma vez que se assume o caráter flexível que a pesquisa deve adotar e perseguir, mantendo-se aberta às críticas e deduzindo destas argumentações proveitosas.

Cumpram-se ratificar que, para a realização dessa pesquisa, buscou-se a autorização da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (anexo A), do CINTRA (anexo B). Além de liberação da pesquisa, que foi admitida por meio do Parecer nº. 1.938.584 (anexo C), junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão.

Nesse sentido, o EJA fundamental noturno, estruturava-se em duas etapas, a saber: 3ª (terceira) etapa, com equivalência ao 6º e 7º anos do ensino fundamental regular, e a 4ª (quarta) etapa, correspondente ao 8º e 9º ano.

Inicialmente, a população era composta por 167 (cento e sessenta e sete) alunos no total. Sendo que 61 (sessenta e um) estavam matriculados na 3ª etapa e 106 (cento e seis) na 4ª etapa. De modo, que a situação anual foi demonstrada a seguir (quadro 3):

QUADRO 3 – DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULA E RENDIMENTOS

Série	Matrícula inicial	Infrequente	Afastados por Abandono	Afastados por Transferência	Afastados por Cancelamento	Afastados por trancamento	Aprovados	Reprovados	Matrícula final
3ª etapa	61	06	24	01	-	01	26	03	29
4ª etapa	106	05	33	00	-	01	62	05	67

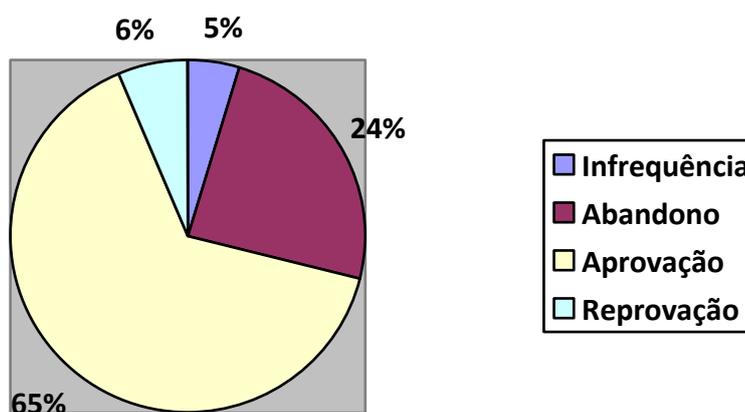
Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Pelo que se vê, os dados fornecidos pela coordenação pedagógica indicam a realidade final do ano letivo. Estes apontam a existência de um índice de

alunos infrequentes, afastados por abandono, afastados por transferência e afastados por trancamento.

Destaca-se o percentual total de taxa de infrequência de 6,5% e de 34% de abandono na referida modalidade de ensino. O gráfico 1, a seguir, dá conta dessa discriminação:

GRÁFICO 1 – DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULA E RENDIMENTOS



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Verifica-se, ao final do ano letivo, que a população se quedou composta de 96 (noventa e seis) estudantes na modalidade selecionada. Desse total, 29 (vinte e nove) alunos da 3ª etapa, distribuíam-se em duas turmas (A e B) e um número de 67 (sessenta e sete) alunos permaneceram na 4ª etapa, composta de 3 (três) turmas (A, B e C).

Depreende-se, portanto, que uma realidade de 71 (setenta e um) estudantes, por alguma das situações acima descritas (infrequência ou abandono), foram desligados.

Os profissionais do corpo docente, de supervisão e orientação, da modalidade investigada, totalizavam 16 (dezesesseis). Sua disposição era a seguinte: 4 (quatro) profissionais da equipe de orientação, supervisão e apoio pedagógico e de 12 (doze) professores, de disciplinas diversas oferecidas pela unidade de ensino, envolvidos no projeto.

É importante frisar que a população discente estudada, conforme dados de sondagem inicial junto à direção da escola selecionada, era formada por

adolescentes, a partir de 15 anos de idade, e adultos, a partir de 18 anos, no ensino fundamental (3ª e 4ª etapas da EJA).

Nesse ponto, conforme dicção dos artigos 37 e 38 da LDB, o ensino fundamental é oferecido através da modalidade “Educação de Jovens e Adultos-EJA”.

Seu direcionamento tem como foco os alunos com idade a partir de 15 anos, ou seja, menores de 18 anos. É o que se vê, *litteris*:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

[...]

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996a).

Razão pela qual se justificou a necessidade de utilização do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apêndices D e E.

A aplicação do questionário se deu no início do ano de 2017. Buscou-se os alunos, que estiveram matriculados no ano letivo de 2016, e que permaneceram na escola nas séries posteriores, em caso de aprovação, ou na mesma série, no caso de retenção, já que estes estiveram envolvidos no projeto supra.

Essa seleção se deu para que fosse possível analisar as atividades realizadas, após a finalização deste. A intenção pretendida foi de que se tivesse uma contribuição integral e efetiva acerca do que fora efetuado.

Assim, a realidade do corpo discente para fins de aplicação dos questionários restou limitada, por fim, a 59 (cinquenta e nove) alunos. Portanto, a amostra foi probabilística, do tipo amostragem randômica estratificada (FIGUEIREDO *et al*, 2011, pp. 145-155), onde foi dividida a população em um

subconjunto excludente e depois foi extraída uma amostra dentre o corpo discente e o corpo docente.

Tal aplicação foi realizada no período noturno, durante o horário de aula, em dois encontros, com duração aproximada de 30 (trinta) minutos, cada. Permitiu-se a ocorrência de prorrogação, nos casos em que se observou a necessidade.

Nesta ocasião solicitou-se licença para leitura do TCLE e/ou TALE. Nesta ocasião foram explicadas a natureza da pesquisa, se esclareceu as dúvidas que surgiram, ressaltou-se o critério da privacidade e do sigilo das respostas e se prestou orientação quanto à importância e liberdade da participação individual de cada um.

A todos os participantes, sobretudo os menores, com idade entre 12 anos completos e 18 anos incompletos, foi dada a oportunidade de levar o termo para casa. Essa permissão, nesse caso, foi para que o responsável do discente pudesse auxiliá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

Para todos os efeitos, durante a explicação, foi prestada a informação quanto ao risco que, porventura, poderia ser gerado. Em relação a esse aspecto, atribui-se que esta pesquisa poderia trazer desconforto transitório pelo tempo exigido ao participante para responder ao questionário.

Por esse motivo, a pesquisadora fez-se presente para instruir, sanar dúvidas e orientar o público durante a sua aplicação. Isso se deu para que a resposta ao questionário ocorresse de maneira breve, clara e consciente.

No que tange aos benefícios esperados, indicou-se a possibilidade de gerar conhecimento acerca da efetivação da Educação em Direitos Humanos, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Outrossim, pretendeu refletir e indicar o que pode ser realizado para aprimorar sua aplicabilidade prática e expansão no ambiente escolar.

Registra-se que a observação e acompanhamento das atividades e do preenchimento dos questionários possibilitou a inscrição de pontos de vista reproduzidos pelos investigados. Especialmente, na medida do possível e de acordo com a pertinência, aqui relatados.

O questionário solicitou-se, inicialmente, a obtenção de dados sobre o perfil dos investigados, idade e sexo. Em seguida, buscou conhecer alguns aspectos de sua visão acerca do projeto didático interdisciplinar e de sua relação com os Direitos Humanos.

Estando pronto o *corpus* deste estudo, iniciou-se o processo de análise dos resultados, com base em uma metodologia dialética. Foram consideradas as respostas fornecidas pelos participantes e o cruzamento destas com os documentos e demais análises realizadas no período e ambiente investigado, no que diz respeito ao ano letivo de 2016.

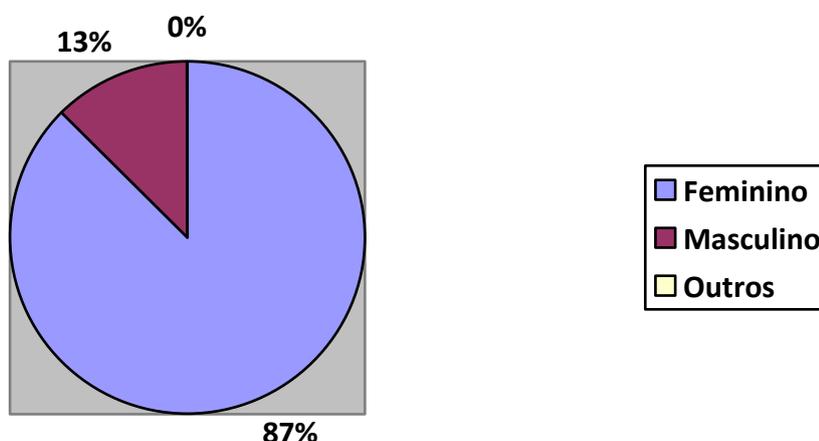
Procedeu-se com a análise estatística dos dados e, posteriormente, seguiu-se com a análise crítica. De forma que se elaborou uma síntese das informações obtidas, para, por fim, verificar e contrastar a visão dos docentes e discentes.

A análise dos dados procedeu-se em dois momentos distintos, um voltado para a percepção do corpo docente e outro para o discente, pormenorizados a seguir.

4.4 Educação em Direitos Humanos no CINTRA: a percepção de professores, supervisoras e orientadoras

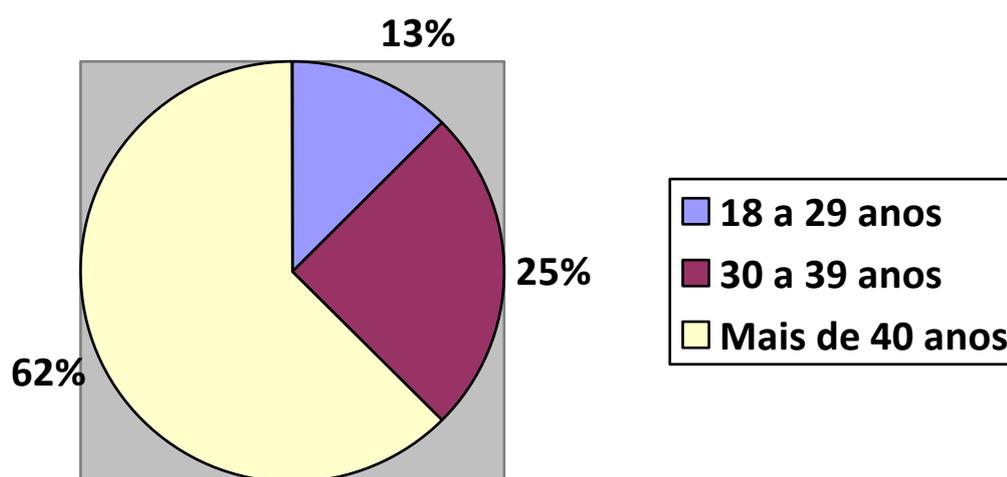
O ponto de partida da análise dos dados é o corpo docente, uma vez que foram aplicados questionários com professores (as), supervisoras e orientadoras, em um total de 16 pessoas, do sexo masculino e feminino, adultos em idades variadas. O gráfico 2, a seguir, representa a distribuição dos participantes em relação ao sexo:

GRÁFICO 2 – SEXO DOS DOCENTES PARTICIPANTES



Em relação à idade, observou-se, conforme gráfico 3, que o público se formava por pessoas com idade entre 28 e 64 anos, sendo em sua maioria adultos com mais de 40 anos, e em sua minoria, o percentual de 12,5%, por jovens de até 29 anos.

GRÁFICO 3 – IDADE DO CORPO DOCENTE, DE SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

A apresentação desse dado é relevante na medida em que, de acordo com a psicologia do desenvolvimento, desenvolvida por Piaget *et al* (1993), o ser humano inscreve opiniões, representações e visão de mundo variáveis ao longo da vida, a depender da sua idade.

Assim, o aspecto biológico e o cognitivo são considerados de maneira inter-relacionada. Isto posto, são referenciadas quatro fases de desenvolvimento, demarcadas com início e fim. Períodos estes que não são imutáveis, pois podem variar dependendo dos aspectos biológicos e do contexto real na qual se insere.

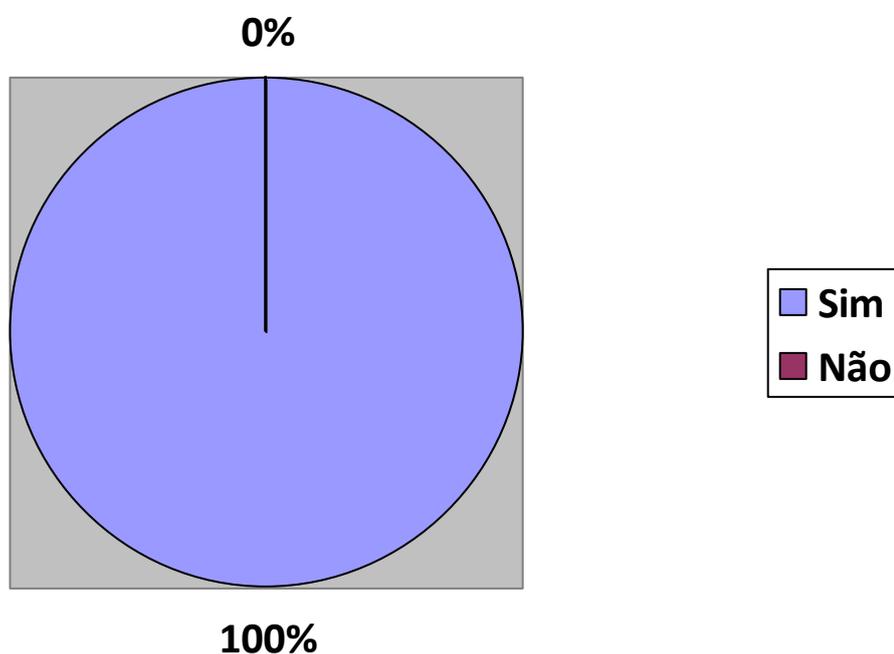
Nesse ponto, verificou-se que todos os indivíduos atendidos estão inseridos na fase adulta. O estudioso chama essa categoria de período de operação

formal e localiza-a na quarta etapa do período evolutivo. Tal aspecto pode justificar as respostas assemelhadas dadas pelos participantes.

Caracterizado o público, passa-se à apresentação e análise do questionário aplicado. Logo, na primeira questão, buscou-se verificar se os participantes sabiam o que eram os Direitos Humanos, de uma maneira ampla e não específica.

O percentual de 100% respondeu ter o entendimento sobre o que se trata, apontando que conhecem as noções gerais acerca dos Direitos Humanos (gráfico 4). Entretanto, inscreveram tratar-se de concepções do senso comum, que formaram ao longo da vida em discussões esparsas.

GRÁFICO 4 – CONHECIMENTO DOCENTE SOBRE DIREITOS HUMANOS



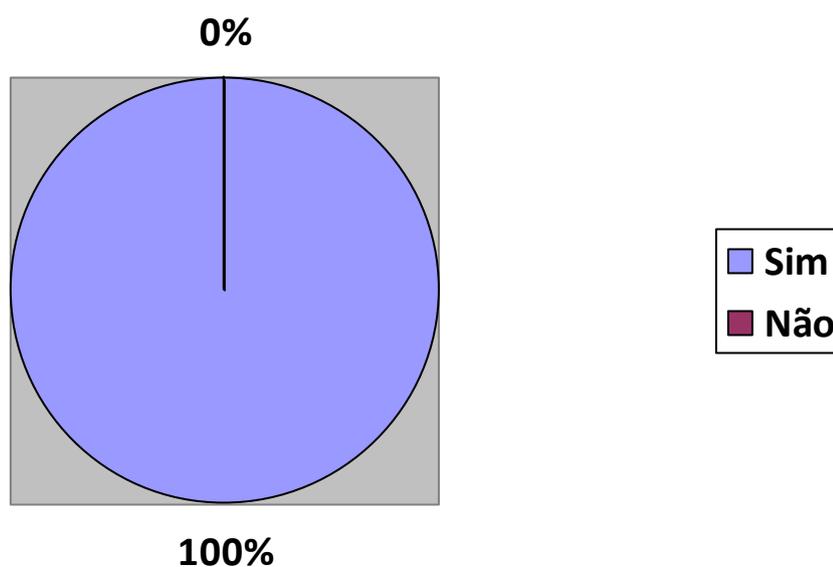
Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

A resposta colacionada teve a sua completude com a seguinte, que investigava a associação ou concepção que os professores tinham acerca do assunto. Para o que foi possível anotar a ideia unânime de que os Direitos Humanos dizem respeito aos direitos fundamentais das pessoas.

Assim, tais direitos eram pertencentes a todos, independentemente de cor, sexo, religião e qualquer outra diferença. Essa informação se amoldará com as respostas dadas aos questionamentos seguintes, como será possível constatar.

Em ato contínuo, perguntou-se sobre a importância de temáticas relacionadas aos Direitos Humanos no contexto escolar e, novamente, a resposta apresentada pelos professores foi uníssona. Todos responderam pela relevância do tratamento do tema na escola. É o que apresenta o gráfico 5, abaixo:

GRÁFICO 5 – IMPORTÂNCIA DE ABORDAR OS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

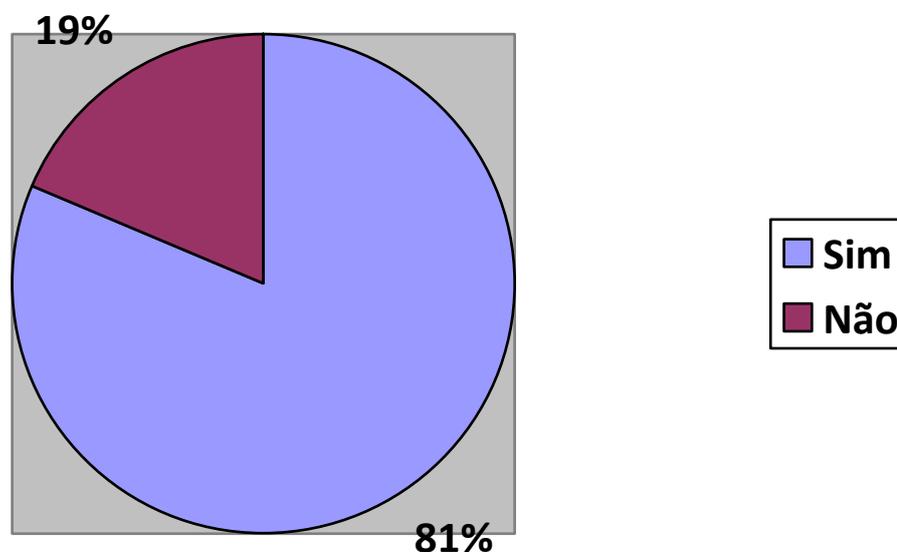


Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Esse indicativo corrobora com o entendimento de que para a ascensão dos Direitos Humanos é imprescindível “uma consciência clara sobre o papel da educação para a construção de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social” (BENEVIDES, 2007, p. 345), por parte de toda a sociedade.

Em relação ao quarto apontamento, a pergunta versou sobre o conhecimento acerca da Educação em Direitos Humanos. Nesse ponto, verificou-se que, de modo contraditório, embora todos tenham indicado conhecer o que são os Direitos Humanos e a importância de sua abordagem na sala de aula nem todos indicaram saber sobre o que versa a EDH. Retrato figurado no gráfico 6:

GRÁFICO 6 – CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Nesse viés, coletou-se que 81% assumiram conhecer o que é a EDH, enquanto que apenas 19% dos participantes indicaram não saber o que é a EDH. O que pode ser apontado como um aspecto positivo, haja vista que mais da metade dos profissionais já conseguem identificar do que se trata essa proposta.

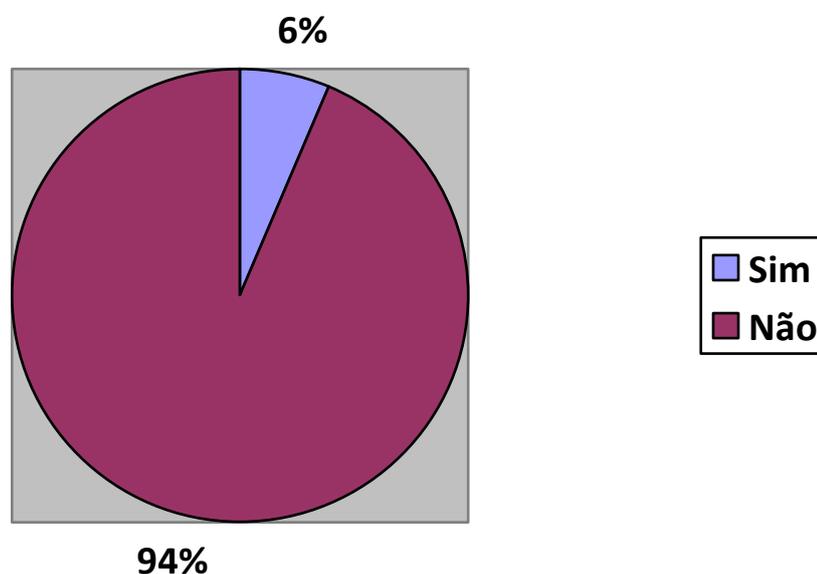
Ao indagar-se sobre a colaboração destes para a Educação em Direitos Humanos, registrou-se que a maioria apontou que podem possibilitá-la, rotineiramente. O que reconhecem realizar em sua fala, bem como no tratamento e discussões lançadas pelos livros didáticos, de temáticas como *bullying*, linchamentos, trabalho escravo, direito à saúde e educação, por exemplo, inseridas no contexto da EDH.

Um número pequeno, de 3 (três) professores, responderam que pouco podem colaborar, pois não tem segurança e preparo para tratar de questões pertinentes aos Direitos Humanos.

Esse quadro pode ser compreendido a partir da próxima consideração. Aliás, registrou-se um alto índice, 94%, indicando que não há a realização de atividades de aperfeiçoamento e capacitação por parte da escola ou da Secretaria

Estadual de Educação do Maranhão (gráfico 7) voltadas para o tema. É o que se demonstra no gráfico:

GRÁFICO 7 – REALIZAÇÃO DE CAPACITAÇÃO PARA A EDH PELA SEDUC/MA OU PELA ESCOLA



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Essa incidência induz no sentido de que as atividades desenvolvidas pela instituição ou pela SEDUC/MA, a nível de formação continuada, embora relatadas no projeto e observadas durante a sua realização, no ano de 2016, pela pesquisadora, não têm sido realizadas de maneira clara e compreensiva.

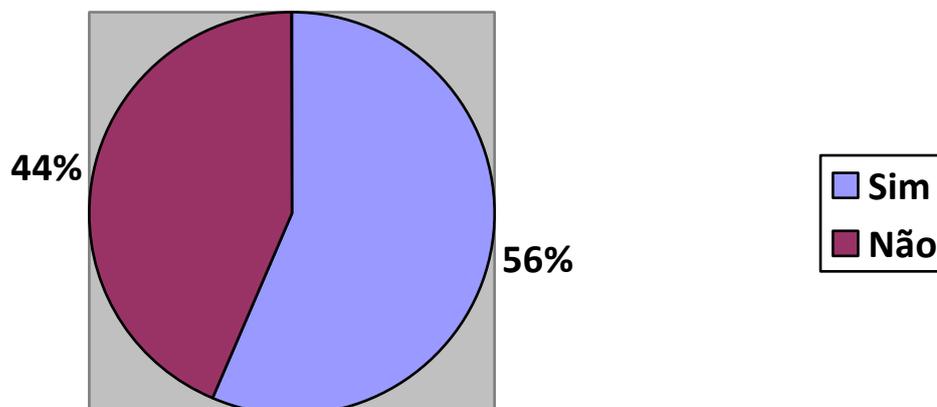
Assim sendo, não resta claro que as propostas e estudos apresentados na escola buscam ensinar, orientar e formar para uma cultura em direitos. Indo na contramão dos objetivos propostos no referido projeto didático.

Logo, para que estes se reconheçam como efetivamente aptos para a atuação com a Educação em/para os Direitos Humanos, deve-se permitir, segundo Tavares (2007), a sua formação em Direitos Humanos em conformidade com seus valores.

Registrou-se, de maneira quase que unânime, o discurso dos professores de que as temáticas voltadas para os capacitar para uma Educação em Direitos Humanos precisam ser inseridas nas suas formações continuadas.

Como consequência dessa falta de entendimento, as respostas ao item seguinte (gráfico 8) apontam que 56% desses profissionais não se veem capacitados para abordar e trabalhar com e para a Educação em Direitos Humanos.

GRÁFICO 8 – SENTIR-SE PREPARADO PARA ABORDAR/TRABALHAR COM A EDH



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Nesse íterim, retoma-se o proposto por Magendzo (1999) que propõe que estar capacitado e formado para a EDH, por esse viés, diz respeito à preparação para o debate sobre valores como a convivência pacífica, a tolerância, o respeito, a justiça, a vida, a solidariedade, a cidadania, dentre outros.

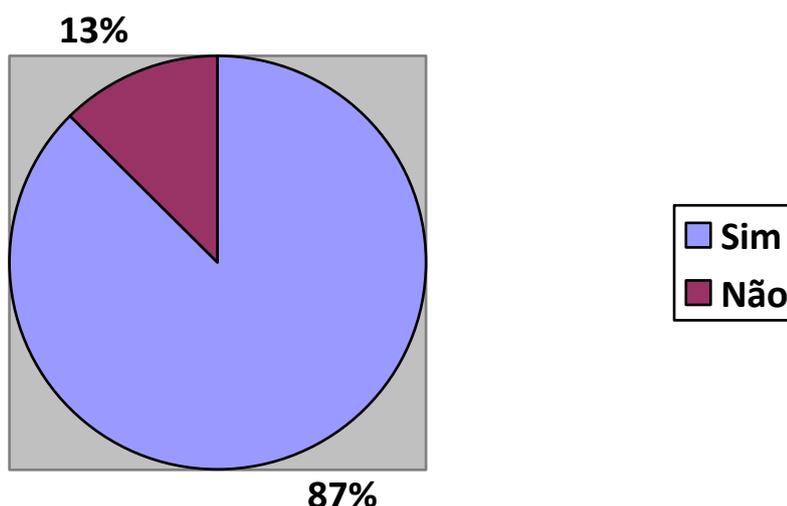
Portanto, a resposta docente indica que os cursos ofertados, mesmo que envolvam propostas e discussões com temáticas pertinentes a tais valores, não têm sido identificados como suficientes para ensiná-los e para que se sintam seguros de abordá-los em sala de aula.

Nesse viés, vê-se como imperiosa a necessidade de que durante tais processos formativos, haja uma exposição direta que leve os educadores a perceberem-se constantemente formados em/para os Direitos Humanos. Acredita-se que assim se enxergarão totalmente capacitados para uma educação emancipatória.

Quer dizer, trata-se da “produção do enraizamento, porque se trata de um modelo compromissório” (BITTAR, 2007, p. 317), em que os sujeitos devem se sentir englobados, conscientes e comprometidos para a sua concretização.

No tópico pertinente a utilização de temáticas voltadas para os Direitos Humanos na atuação profissional, o gráfico 9, confirma um percentual de quase 90% de professores que indicou que as emprega. A resposta apresentada corrobora com o que já foi suscitado acima.

GRÁFICO 9 – UTILIZAÇÃO DE TEMAS RELACIONADOS AOS DIREITOS HUMANOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Assim sendo, mais uma vez, a contradição se instaura. Afinal 13 (treze) dos participantes registraram que não sabem o que é a EDH, 15 (quinze) mostraram que não recebem formação adequada para trabalhar com as temáticas concernentes a ela e, praticamente metade assinalaram que não se sentem capacitados para a sua realização.

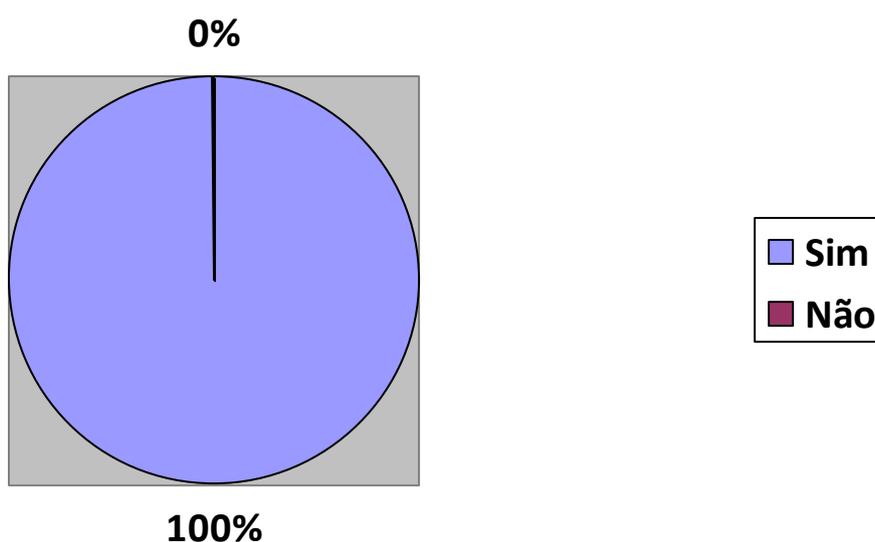
No entanto, assinalam que, apesar desse quadro de desconhecimento e despreparo, utilizam temas relacionados aos Direitos Humanos em sua *práxis*. É possível que se deduza que esses profissionais não estão conseguindo relacionar os Direitos Humanos e os conhecimentos que possuem sobre estes à EDH.

As respostas apresentadas podem indicar, em certa medida, um desconhecimento das Diretrizes Escolares estaduais que devem orientar a prática pedagógica desses profissionais. E, ainda uma dissociação dessa atuação com os

objetivos propostos pelo projeto interdisciplinar desenvolvido e com as formações contínuas que tem recebido na rede pública escolar.

O próximo quesito procurou averiguar se há a percepção de que o projeto Protagonismo Juvenil e Cidadania primou pela Educação em Direitos Humanos. A esse, todos responderam que sim, como catalogado no gráfico 10 delineado em seguida:

GRÁFICO 10 – PROJETO “PROTAGONISMO JUVENIL E CIDADANIA” PRIMOU PELA EDH



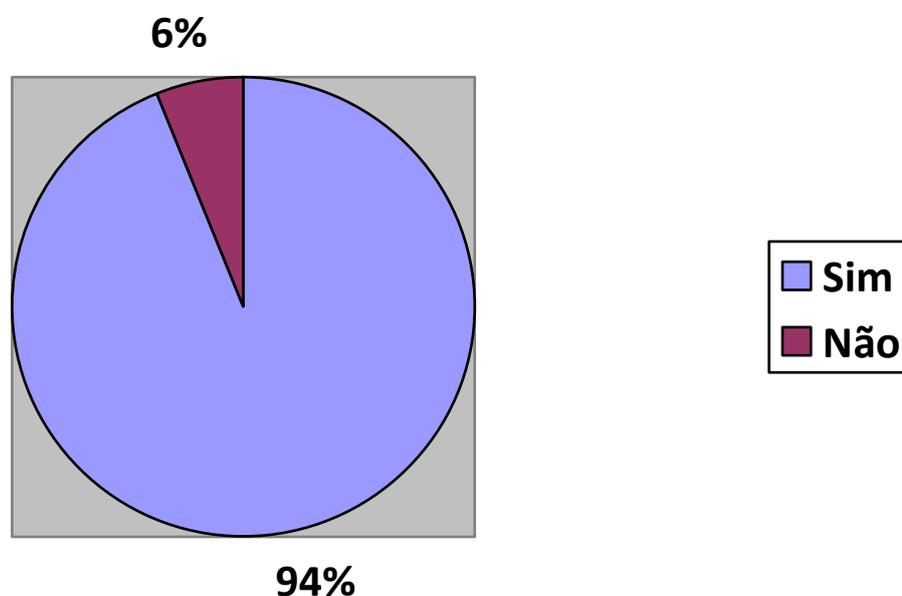
Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Essa resposta corrobora com as anteriormente postas. Quer dizer, ratifica o entendimento por parte dos docentes acerca dos Direitos Humanos e da EDH, bem como de seu desenvolvimento por meio de atividades propostas coletivamente pela escola, como é o caso da desenvolvida por meio do referido projeto didático.

Esse indicativo coaduna com o tópico subsequente. Este buscou apurar se tais profissionais concebem que as atividades voltadas para a Educação em Direito Humanos na escola, como ocorreu com o projeto em evidência, é capaz de interferir na formação do educando.

Para esse item, 15 (quinze) pessoas, ou seja, 94%, manifestaram-se positivamente. Apenas uma apresentou resposta negativa. É o que se pode verificar do gráfico 11, que segue:

GRÁFICO 11 – UTILIZAÇÃO DE TEMAS RELACIONADOS AOS DIREITOS HUMANOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Por fim, o último ponto foi amplo. A intenção deste foi de saber se receberam apoio para o desenvolvimento das atividades do projeto didático, se enfrentaram dificuldades, que indicassem os aspectos negativos e positivos, bem como que enumerassem críticas e sugestões a sua aplicação.

É relevante acrescentar que foi uníssona a resposta do público pesquisado de que não tiveram dificuldades administrativas em sua realização. O que é louvável, pois a equipe de coordenação e direção noturna, lançou a proposta e tratou de possibilitar condições de sua realização.

Suscitou-se que as atividades propostas foram construtivas. Aliás, permitiram uma melhor compreensão por parte dos estudantes do tema trabalhado, pois antes apresentavam conhecimentos superficiais.

A circunstância de embaraço foi atribuída ao desinteresse de parte dos alunos, ao pouco hábito de leitura e à ausência de envolvimento destes. Posto que era preciso o estímulo constante.

Em relação a essa circunstância, acredita-se que o papel do profissional de educação é, dentre outros, exatamente este, de instigar seus aprendizes, mediando, encorajando e incitando na busca por conhecimento.

Em relação aos aspectos negativos, sobressai-se o reconhecimento de que o trabalho envolvendo a EDH deve ser contínuo, com a extensão temporal do projeto. Reputa-se que esta nem deva ser propriamente uma circunstância de negatividade. Pelo contrário, é uma visão a ser revestida de positividade.

Encerrando-se a perspectiva dos profissionais da educação, enfatiza-se o proposto por Candau (2007, p. 405) de que a modificação das mentalidades, das atitudes, valores, comportamentos e práticas só será possível quando a abordagem da EDH se valer de metodologias e estratégias específicas que devem variar de acordo com o contexto e o público.

Nessa lógica, ações que aliem a teoria e a prática devem ser primordialmente almejadas. Esse deve ser o movimento precípua para que os aspectos afetivos, cognitivos e sociais sejam atingidos.

Por outro prisma, no próximo tópicos serão apresentadas as questões, indicativas e visão do corpo discente em relação ao projeto didático, aos Direitos Humanos e a EDH.

4.5 Educação em Direitos Humanos no CINTRA: a percepção dos alunos

Partindo de outra perspectiva e dando-se continuidade às análises dos questionários aplicados, nesse tópico serão abordados aspectos pertinentes à visão dos educandos do EJA fundamental, noturno, da escola em análise.

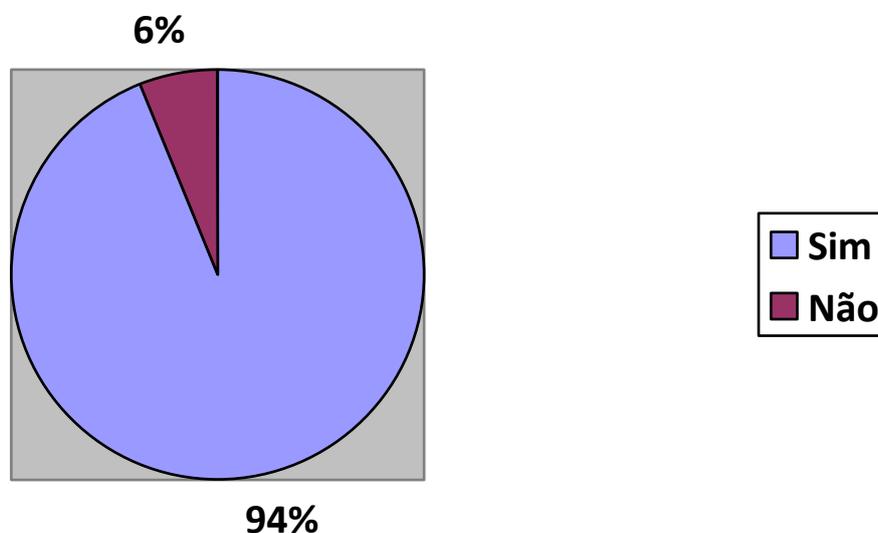
Foi possível a aplicação da pesquisa em tela à realidade de 59 (cinquenta e nove) dos 96 (noventa e seis) alunos matriculados e frequentes até o final do ano letivo.

Para a contagem e análise dos dados, limitar-se-á a esse total, desconsiderando-se os infrequentes, afastados por abandono, afastados por transferência e afastados por trancamento, bem como aqueles que não puderam, por qualquer motivo, ou não se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Feitas as ressalvas, o corpo discente investigado foi formado por 32 (trinta e duas) pessoas do sexo masculino e 27 (vinte e sete) do sexo feminino, não

havendo tanto disparate em relação a permanência na escola por parte de homens e mulheres (gráfico 12).

GRÁFICO 12 – SEXO DOS DISCENTES PARTICIPANTES



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Quer dizer, pode-se dizer que no CINTRA, na esfera investigada, a configuração outrora apresentada na educação brasileira, de prioridade de alcance ao público masculino encontra-se superada.

Outro aspecto geral que auxilia na caracterização do público-alvo é a indicação da idade. Constatou-se que mais de 64% deste é composto por adolescentes.

Por outro viés, um número mínimo, apenas 3%, é de adultos com mais de 40 (quarenta) anos que, se supõe, estão retomando os estudos após um longo período afastado da educação formal (gráfico 13).

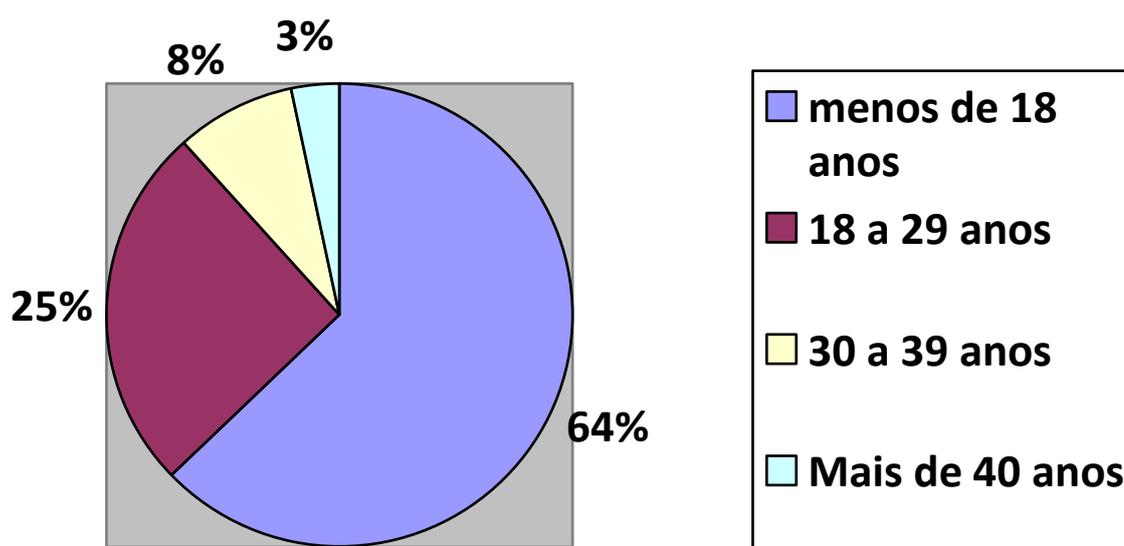
Ressalta-se nesse aspecto, conforme já explicado anteriormente, que os alunos são direcionados para a modalidade de ensino EJA em razão da distorção idade-série.

A esse respeito, reitera-se que esta se dá sempre que há atraso escolar superior a 2 anos. O que pode ser ocasionado por fatores como abandono ou

reprovação reincidente. Nessa situação o aluno precisa repetir a série para dar continuidade aos seus estudos.

Nesse aspecto, vislumbra-se que o Estado do Maranhão tem atendido o dever jurídico constitucional de oferecer a educação para todos os brasileiros. Logo, o direito humano fundamental à educação tem sido proporcionado, até mesmo para as pessoas que não estão em idade-série adequada.

GRÁFICO 13 – IDADE DOS ESTUDANTES



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

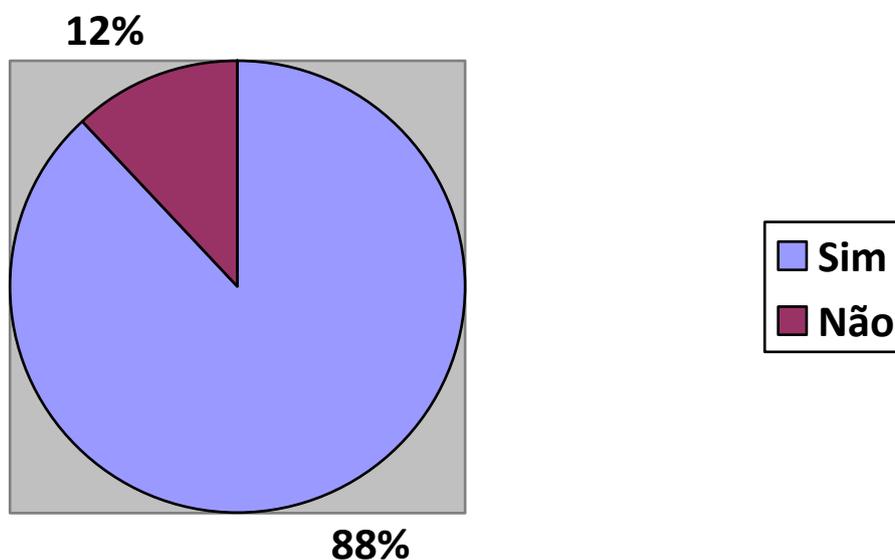
Feitas as considerações preliminares, passa-se ao questionário aplicado e a sua análise. No contexto inicial, informa-se que este foi composto por 8 (oito) perguntas, fechadas.

As variáveis de resposta apontavam para uma resposta afirmativa ou negativa, guardando, na medida do possível, semelhanças com o questionado aplicado junto ao corpo docente. Isto se deu em razão da pretensão de que fosse possível o confronto entre as visões apresentados pelos investigados.

Desse modo, a indagação inaugural inquiria sobre o conhecimento do aluno acerca do que são os Direitos Humanos. As respostas catalogadas indicam

que o percentual de 88% dos estudantes, dizem ter essa noção, enquanto que apenas 12% responderam de forma negativa, conforme atesta o gráfico 14:

GRÁFICO 14 – CONHECIMENTO DISCENTE SOBRE OS DIREITOS HUMANOS



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Esse dado é relevante no sentido de que, de alguma maneira, informações que fazem referência aos Direitos Humanos têm alcançado o público estudantil. Nesse caso específico, os mais jovens, posto que nessa pesquisa estão em maior número.

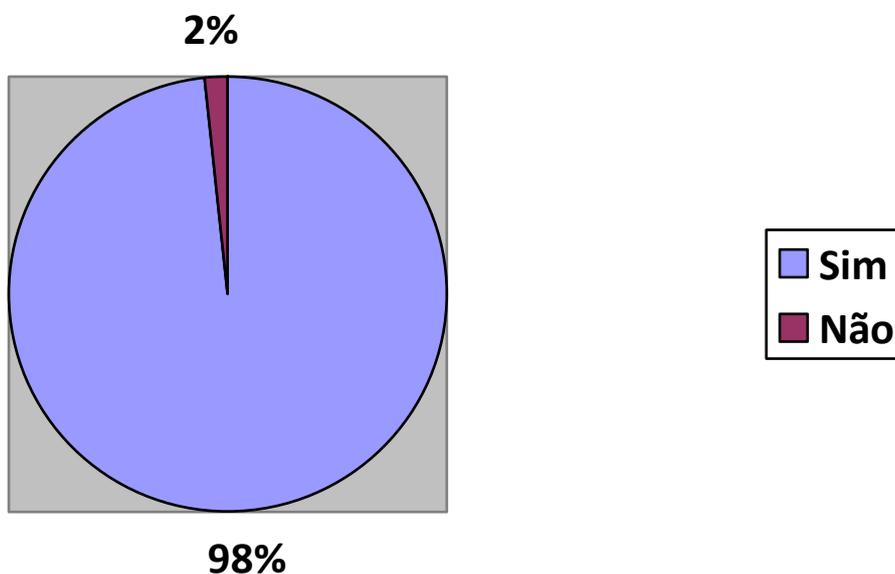
Entretanto, em momento posterior a aplicação do instrumento utilizado, já na análise dos dados, um outro aspecto que, porventura, poderia ter sido explorado surgiu: conhecer os conceitos e relações que essas pessoas têm acerca dos Direitos Humanos.

Entretanto, já não foi mais possível retomar a pesquisa em relação a esse público. Razão pela qual, sugere-se a existência de estudos vindouros nesse sentido. Já que a proposta inicial da pesquisa não se voltou para a reunião desses aspectos pormenorizados.

A pergunta subsequente se ocupou em averiguar a importância de temas que englobem os Direitos Humanos na escola. Para esta, os discentes, quase que

em sua totalidade, 98%, sinalizaram que consideram a abordagem da temática relevante. É o que se extrai do gráfico 15, a seguir exposto:

GRÁFICO 15 – IMPORTÂNCIA DE ABORDAR OS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Nesse aspecto, vê-se reconhecida a função social da escola, com incidência direta sobre a constituição de sujeitos de direitos. O que passa, conseqüentemente, pelo papel formador do professor.

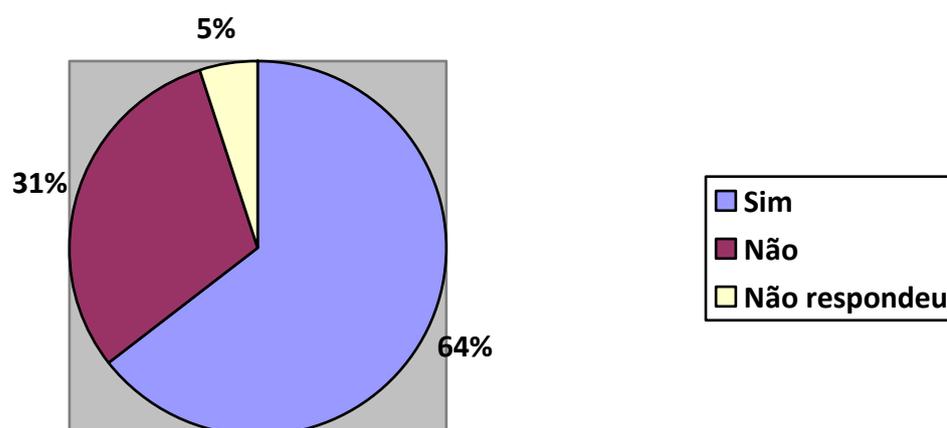
Nesse sentido, compatibiliza-se com o entendimento de que a escola

É um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos Direitos Humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é o local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (VIVALDO, 2009, p. 67).

O item 3 perquiriu sobre o conhecimento sobre a existência de uma Educação em Direitos Humanos. De forma que 3 (três) alunos abstiveram-se de responder e 64% afirmaram saber do que se trata.

O gráfico 16, que se segue, foi construído no intuito de apresentar tais dados:

GRÁFICO 16 – CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

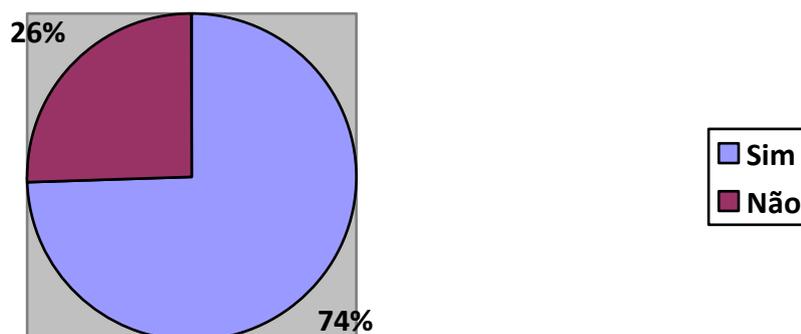


Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Logo, diferentemente do que foi constatado dos dados indicados pelos docentes, já apresentados, pareceu que, mais da metade dos estudantes, conseguem vincular os Direitos Humanos às práticas educativas realizadas por seus professores.

Mantendo relação com a questão anterior, quando perguntado se a escola e/ou os professores trabalhavam com temas relacionados aos Direitos Humanos, a resposta foi, em sua maioria (74%), indicativa de que sim. O gráfico 17, abaixo, apresenta o indicativo de resposta assinalada:

GRÁFICO 17 – TRABALHO COM A EDH NA ESCOLA E PELOS PROFESSORES



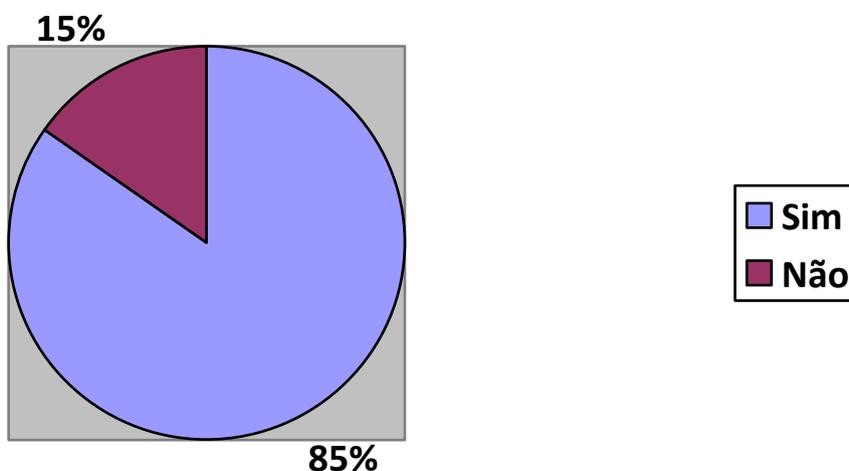
Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Por consequência, os alunos têm percebido a inserção dessas temáticas durante a prática docente dos professores da instituição. Estes, aliás, em momento oportuno, confirmaram que utilizam seus preceitos em sua atuação.

Contudo, em sua maioria, esses profissionais não identificam que recebem capacitação voltada para essa área, acusando-se como não integralmente preparados para trabalhá-la.

Reconhecendo e complementando o quesito anterior, a próxima questão pedia que indicassem se consideravam os professores aptos a trabalhar com temáticas relacionadas aos Direitos Humanos no contexto escolar. A resposta apresentada foi delineada no gráfico 18, a seguir:

GRÁFICO 18 – PROFESSORES CAPACITADOS PARA ABORDAR/TRABALHAR COM A EDH



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

O percentual positivo alcançou 85%. Quer dizer, os alunos assentiram que, em sua atuação, os docentes têm demonstrado segurança e capacidade para trabalhar com a Educação em Direitos Humanos.

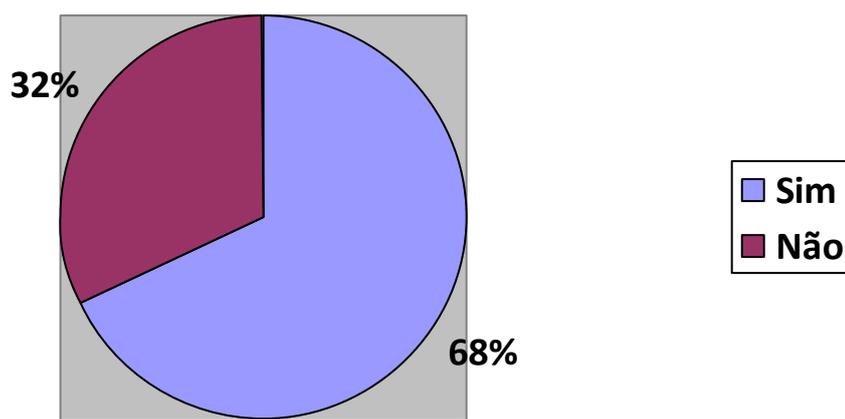
Corroborando essa resposta para validar a prática docente. Mesmo que estes não tenham reconhecido ter conhecimento suficiente nem segurança para abordar os temas que a EDH permeia.

Outrossim, percebe-se o atendimento das recomendações dadas, inconscientemente, dentre outros documentos, pelo Plano Nacional de Educação em

Direitos Humanos e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pelos professores.

Em sequência, intentou-se verificar se o alunado considera que o projeto interdisciplinar trabalhou primando pela EDH. De forma que as respostas dos alunos revelaram um percentual afirmativo de 68%, conforme apresentado no gráfico 19:

GRÁFICO 19 – PROJETO TRABALHOU PRIMANDO PELA EDH



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

Tais dados podem significar que, apesar da predominância da compreensão de que o projeto desenvolveu a Educação em Direitos Humanos, esta aceção ainda não foi totalmente notada pelo público estudantil.

Entrementes, é preciso considerar que o ato de reconhecimento estudantil superior a metade valida a prática docente e escolar.

Logo, não houve, de modo unânime, por parte dos educandos e dos professores, a percepção de que ao receberem informações, debatem e constroem conhecimentos sobre o trabalho escravo contemporâneo, sua incidência, legislação protetiva e práticas de combate, se está em contato com uma temática inserida na EDH.

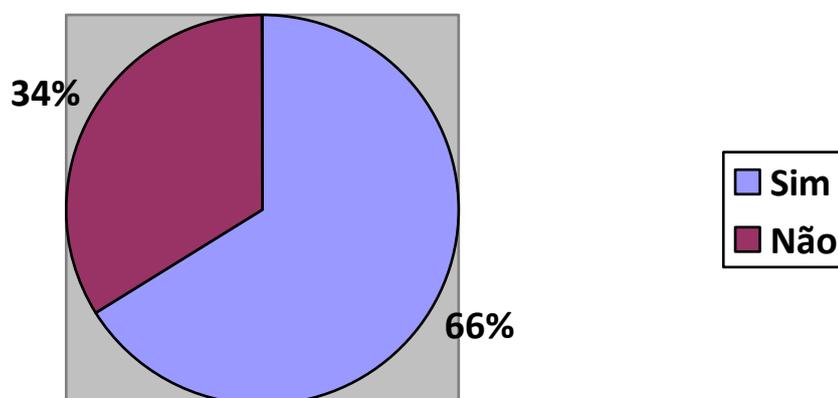
Nesse viés, destaca-se que, efetivamente, para que haja esse (auto) reconhecimento é vital que se privilegie a aplicação de “práticas pedagógicas que

possibilitam o questionamento permanente do saber elaborado, o desvelar de novos caminhos metodológicos” (SILVA, 2012).

É preciso que se possibilite a conscientização de que no trabalho com temas transversais, na forma como foi desenvolvido na escola supra, também se propagam os Direitos Humanos.

Na questão seguinte verificou-se que 66%, um pouco mais da metade, dos educandos acreditam que o desenvolvimento das atividades voltadas para a EDH na escola é capaz de interferir na sua formação enquanto cidadão. O gráfico 20 alinhou as respostas apresentadas:

GRÁFICO 20 – FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR DE ATIVIDADES COM TEMÁTICAS EM DIREITOS HUMANOS



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

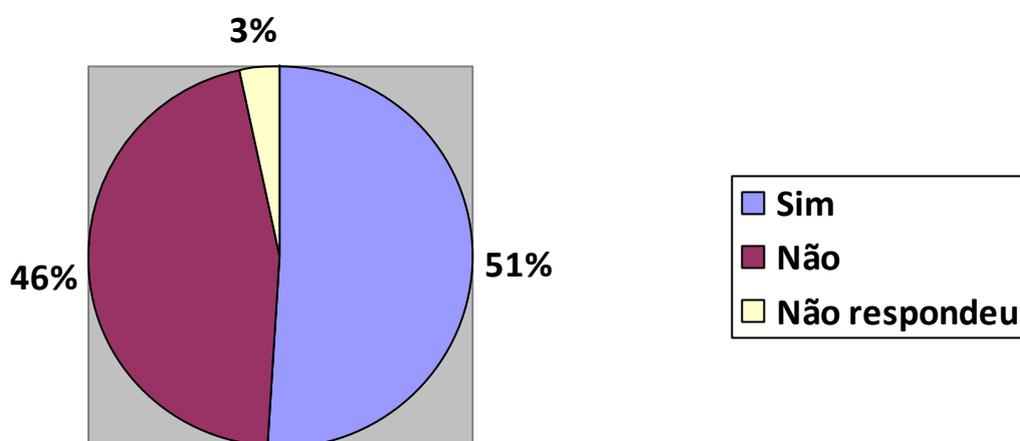
Destarte, faz-se imprescindível que a realização/execução de qualquer atividade prática ou divulgação de saber precisa ser explorada significativamente, sobretudo na escola.

Os sujeitos do processo devem revestir-se de autonomia e de consciência de que seu envolvimento com temas interdisciplinares não têm a finalidade exclusiva de adquirir nota. Mas sim que servem para que sejam incitados a debater, criticar, refletir e realizar ações que o desenvolvam por completo, colaborando para a sua formação integral.

Nesse viés, defende-se o proposto por Benevides (2007, p. 348), de que a EDH “Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la”.

O último ponto pretendeu averiguar se as informações recebidas na escola, por intermédio do projeto, foram disseminadas para outras pessoas fora do contexto escolar. A reação dos estudantes foi espelhada no gráfico 21, complementando o ciclo pretendido pela EDH:

GRÁFICO 21 – PROPAGAÇÃO DAS INFORMAÇÕES RECEBIDAS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR



Fonte: Elaborado pela autora por meio das informações coletadas

As respostas denotaram que mais da metade dos alunos repassam os conhecimentos adquiridos na escola. Um percentual de 46% atestou que não o fazem e 3% deixou de responder ao que foi indagado.

Esses últimos dados cooperam com os elementos do quesito anterior. Constata-se, por isto, que realizar ações ou inserir assuntos pertinentes aos Direitos Humanos não é uma situação complexa.

O desafio, na realidade, percorre a realização e o incremento de processos formativos profundos, conscientizadores, permanentes e contextualizados. Para esse fim, é preciso que se oportunize a instituição de sujeitos

livres, críticos, autônomos, conhecedores de si e do outro, de seus direitos e responsabilidades no mundo (CANDAUI, 2007, pp. 405-406).

Extraí-se do que foi exposto que os aspectos relacionados aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos na visão de professores e alunos é aproximada.

Na mesma proporção os dois públicos partilham do ponto de vista de ter algum conhecimento sobre os Direitos Humanos, convencendo-se de que o projeto interdisciplinar se propõe a trabalhar com a EDH. Todavia, em sua integralidade, não se sentem seguros na difusão de suas bases.

Seguindo a construção teórica exposta, e tendo em vista os dados apresentados, critica-se a pouca ingerência da comunidade na qual a escola está inserida.

Motivo pela qual sugere-se a integração da comunidade para discutir e reverberar concepções e emblemas presentes e significativos presentes nessa realidade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Direitos Humanos emergiram ao final da Segunda Guerra Mundial, representando um processo de embate contra uma série de perseguições e violências instaladas até então, tendo se afirmado no Brasil como um enfrentamento à ditadura instalada no país.

Nos dois contextos, global e local, o anseio de restrição ao poder do Estado e dos indivíduos particulares e a intenção de resguardar a dignidade humana corroboraram para a afirmação dos Direitos Humanos em tratados, pactos e convenções internacionais e no texto constitucional das nações.

Assente-se que tais direitos são considerados históricos e relativos, posto que se solidificam de acordo com os anseios da sociedade. Sua abrangência atinge aspectos individuais e coletivos, considerados indispensáveis para uma vida digna, justa, livre e igualitária.

A doutrina majoritária costuma distribuí-los em dimensões de direitos. Estes são reunidos de acordo com o momento e as necessidades configuradas em cada contexto, mas mantendo a sua existência simultaneamente.

Nessa perspectiva, o direito brasileiro o inseriu em seu ordenamento a partir da Constituição de 1988, conhecida como cidadã. Por meio desta, prescreve-se uma série de garantias e Direitos Humanos fundamentais, que pretendem implantar a ideia de democracia, liberdade e cidadania.

Por ser a norma máxima do país, o texto constitucional influencia e conduz as atividades estatais. Direciona, por conseguinte, temáticas como liberdade, saúde, trabalho e educação, por exemplo, para que todos sejam vistos e tratados sem discriminação.

É nesse contexto, de afirmação e propagação de direitos, que a Educação em Direitos Humanos se consolida, com regramentos internacionais, principalmente, por meio da Organização das Nações Unidas.

Assim a implementação da proposta de uma EDH é recomendada para todas as nações. Por intermédio desta, defende-se ser possível a construção de ações e políticas públicas comprometidas com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e cidadã.

Esse aspecto, indubitavelmente, passa pela educação, sobretudo a formal. Mas não apenas por essa área, como já demonstrado outrora. Afinal, o Plano

Mundial para a Educação em Direitos Humanos demonstrou preocupação e estendeu o alcance da discussão a ser implementada em campos diversificados.

Sendo o Brasil um signatário da ONU, recepcionou muitas dessas orientações internacionais, tendo constituído, dentre outros documentos, o Plano Nacional de Educações em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. As orientações destes são voltadas para a consecução de atividades educativas dirigidas ao âmbito escolar, comunicativo, de segurança e outros.

Dado o objeto desta pesquisa, que se ocupou com a EDH no contexto da escola, selecionou-se uma instituição da rede pública estadual, CINTRA, no turno noturno, voltando a atenção para um projeto didático de caráter interdisciplinar, o Projeto Protagonismo Juvenil e Cidadania.

A intenção das atividades propostas pelo projeto interdisciplinar supracitado dirigiu-se para o desenvolvimento da cidadania e para uma cultura em Direitos Humanos, a partir de temas pertinentes a matéria.

Para o embasamento teórico desta pesquisa, fez-se o levantamento histórico, bibliográfico, documental e jurisprudencial sobre a temática dos Direitos Humanos. O intuito deste foi de traçar as características, a evolução e os preceitos, dispostos em um acervo amplo.

Em seguida, a medida que se pesquisava sobre os Direitos Humanos, observou-se que o material bibliográfico, em livro, sobre o tema ainda é escasso. Pelo que se socorreu de publicações em anais de eventos, revistas, bancos de teses e dissertações, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nestes foi possível encontrar uma amplitude de escritos, permitindo ampliar os estudos e fundamentar a pesquisa.

Desse modo, passou-se a acompanhar o desenvolvimento do referido projeto, por meio da observação direta das atividades desenvolvidas. Ao final de seu desenvolvimento, aplicou-se, junto aos alunos e à equipe pedagógica (professores, orientadoras e supervisoras), o questionário formulado, um para cada público, respeitando as suas particularidades (idade e nível de compreensão).

O referido instrumento contou com 8 (oito) questões, para os estudantes e 11 (onze) para o corpo docente. Nestas pretendeu-se recolher dados sobre a percepção do público-alvo acerca da Educação em Direitos Humanos, sua introdução e reconhecimento no ambiente supra.

Vislumbrou-se ainda averiguar se as atividades desenvolvidas, a partir do projeto didático, foram capazes de incutir nos sujeitos envolvidos a ideia do que sejam os Direitos Humanos. E ainda se a disseminação de uma cultura de tolerância e respeito, com reflexo extraescolar foi possibilitada.

Para a análise dos dados, primeiramente, caracterizou-se a escola, o projeto didático e o público estudado. Em sequência, indicou-se metodologia empregada, para que, em momento posterior se realizasse a apreciação dos dados levantados.

A pesquisa revelou que há uma certa dificuldade de compreensão acerca do que é a Educação em Direitos Humanos por parte dos educadores. Posto que todos concordaram que sabem o que são os Direitos Humanos.

Apesar disso, não se demonstraram capazes de atestar que a sua prática em sala de aula, indicada pela realização diária de seu trabalho e pela inserção de temáticas pertinentes ao assunto, é uma forma de abordagem e metodologia recomendada para uma propositura em/para os Direitos Humanos.

Interessante que, apesar dessa visão docente, a *contrário sensu*, os alunos assumem que as aulas e atividades propostas por estes introduzem essa discussão e reflexão. Inclusive reputaram que seus professores demonstram ser capacitados e preparados para tanto.

Ao mesmo passo, em sua maioria e em decorrência dessa dissociação, os docentes também não estão convencidos de que são formados para uma docência em/para os Direitos Humanos.

E, nesse ponto particular, desconsideram, portanto, as formações e instruções que receberam ao longo do ano letivo de 2016, nos encontros pedagógicos e nas demais tarefas realizadas.

Nesse sentido, vê-se um impasse que certamente irá refletir sobre o processo educativo dos estudantes. Afinal, para que seja possível oportunizar a promoção da igualdade e da equidade, fomentar o respeito à diversidade e alcançar uma cultura verdadeiramente democrática e cidadã, esses profissionais precisam ter o esclarecimento, sem dúvidas ou lacunas, de que a abordagem interdisciplinar é uma maneira de tratamento dos direitos humanos na educação formal.

Esta, inclusive, é a orientação dada por documentos e pela legislação brasileira, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, do Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos, do Plano Estadual de Educação do Maranhão, das Diretrizes Curriculares/SEDUC/MA e pelo projeto político-pedagógico da própria instituição.

Acredita-se que isto se deva a maneira como o projeto didático e os encontros pedagógicos foram conduzidos. As formações coincidem com a realização de outras atividades (conselhos de turma, instrução sobre calendários, etc.).

Outro aspecto a ser anotado é uma possível falta de atenção ou ausência dos profissionais durante esses momentos. Pois de acordo com dados fornecidos pela instituição sobre a dinâmica das atividades pedagógicas, esses encontros recaem em dias em que o docente não possui atividade direta em sala de aula.

Revela-se, dessarte, uma cultura negativa dos professores. O que exterioriza o desserviço com a profissão desempenhada, bem como uma falta de compromisso e de valorização para com a formação continuada.

O fato é que, apesar de tais contratempos, à sua maneira e, pressupõe-se que, com base em conhecimentos obtidos em outros contextos (notícias jornalísticas, senso comum, participação em eventos, leituras independentes, dentre outros), não metodologicamente localizados, os professores têm incluído ações voltadas para a disseminação dos Direitos Humanos na escola.

A despeito de ações formativas lançadas pelo poder público do Estado do Maranhão, por intermédio das Secretárias de Educação (SEDUC) e de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP), consigna-se que não há, até a finalização dessa pesquisa, em âmbito estadual, um Comitê de Educação em Direitos Humanos estruturado e em atividade.

O mesmo se diz em relação a configuração de um Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos ou um Plano de Ação para Educação Básica em EDH, conforme informações reunidas na plataforma DHNET³⁶ e em averiguação realizada na SEDUC e na SEDIHPOP do Estado do Maranhão. Indica-se que no território nacional, estados como Goiás, Distrito Federal, Paraná e Bahia, para citar alguns, já possuem a EDH estabelecida e organizada.

³⁶ O DHNET é a rede brasileira de Direitos Humanos na Internet que funciona como uma central multimídia que, dentre outros aspectos, reúne um banco de artigos, dissertações e teses, livros e informações estaduais, ações, grupos de trabalho, apostilas, registro e divulgação de eventos, documentos, nacionais e internacionais na área. O portal está disponível no seguinte sítio eletrônico: <<http://www.dhnet.org.br/index.htm>>. Acesso em: 25. Out. 2017.

Essa ausência de regulamentação e de organização local dificulta a divulgação, a reflexão, a proposta de cursos e eventos que se ocupem em formar pessoas em Direitos Humanos. Fator este que pode conotar, na verdade, um desprestígio coletivo e público com uma área tão relevante e abrangente.

De modo que esta realidade pode fortalecer o discurso docente de inexistência de condutas interventivas voltadas para complementar o seu preparo pessoal e profissional para lidar e abordar com segurança os aspectos da Educação em Direitos Humanos em seu campo de atuação.

Entretantes, se reconheça que essa situação não possa servir para justificar a ausência com o compromisso profissional que deve ser assumido por cada um.

Nessa linha, ressalta-se que os professores, enquanto profissionais, não devem aguardar receber cursos e aperfeiçoamento exclusivamente ofertados pela escola e pelo poder Público. É responsabilidade de qualquer profissional buscar complementar sua formação, através de cursos de extensão, de pós-graduação, de participação em eventos científicos e etc.

Essas constatações despertam inquietações, pois podem representar um risco para o processo educativo. O perigo reside no fato de que conhecimentos acerca da essência de tais direitos possam ser difundidos de maneira mecânica, insignificante e/ou corrompida. E, nesse ponto, poderia se estar indo na contramão do que é pretendido pelos instrumentos orientadores.

Nos meses finais dessa pesquisa, detectou-se, em notícias veiculadas no site do governo estadual e na mídia, que a SEDIHPOP tem realizado oficinas regionais voltadas para a construção da minuta que instituirá um Plano Estadual de Direitos Humanos e de um Programa Estadual de Educação em Direitos Humanos.

Do informe captou-se que a referida secretaria tem buscado chamar, divulgar e envolver a participação de gestores, conselheiros, educadores, estudantes e representantes de movimentos sociais e de organizações da sociedade civil.

Assim, essas reuniões tencionam alcançar cinco macrorregiões do Estado (Metropolitana, Baixada, Tocantina, Cocais e Lençóis), cuja pretensão é de ampliar a compreensão sobre a importância dos instrumentos e mecanismos para elaboração e efetivação de políticas de Direitos Humanos no Maranhão.

Sob outro enfoque, da análise investigativa das respostas dos estudantes, foi possível verificar que estes também assinalaram ter conhecimentos prévios sobre o que são os Direitos Humanos. Na perspectiva de que reconheceram que a escola e seus professores abordam seus temas, educando-os para a autonomia e para o exercício da cidadania.

Os dados coletados dos estudantes, em sua maioria adolescentes, indicaram que, mesmo tendo reconhecido a existência de um trabalho voltado para educá-los em/para os Direitos Humanos, as atividades realizadas, até mesmo a do projeto Protagonismo Juvenil e Cidadania, já têm sido suficientes para fazê-los propagadores dos conhecimentos a que tem acesso.

Cabe, nesse ponto, incentivar a multiplicação dos conhecimentos transmitidos e absorvidos pelos alunos para além dos muros da escola. O alcance, imediatamente, pretendido deve ser o do entorno familiar e do ciclo de amizades dos aprendizes.

Outrossim, a expectativa é de que essa aprendizagem possa nortear as práticas desses sujeitos no mundo, em seu cotidiano. Uma vez que suas atitudes podem ecoar e instigar seus pares, espera-se que positivamente, para que se sintam movidos a segui-los, corporificando a proposta da EDH.

Essa situação, desperta para a necessidade imperativa de alcançar uma formação pessoal e social integral dos educandos. Não apenas com a execução de tarefas voltadas para a aquisição de notas, dada a sua vinculação aos critérios avaliativos.

Para que se concretize uma Educação em/para os Direitos Humanos na escola é preciso a participação e compartilhamento de ações entre alunos e professores, excitando a produção de conhecimento autônomo (DIAS, 2007, p. 453).

Assim, apesar do universo limitado da amostra da pesquisa, uma vez que se ocupou apenas com uma escola, da rede pública estadual, dentre um universo amplo, o estudo em tela vislumbra colaborar com e para as reflexões acerca da implantação de práticas pedagógicas e de políticas públicas voltadas para a formação dos sujeitos em/para os Direitos Humanos.

Procurou-se demonstrar que não é preciso que se inclua, no já inchado currículo escolar, uma disciplina específica de Educação em Direitos Humanos, mas que através de ações localizadas, interdisciplinares e transversais, como foi o caso

do projeto realizado na escola pesquisada, também se pode implementar uma cultura comprometida com os Direitos Humanos.

Espera-se que o estudo seja compartilhado com a escola-campo selecionada, chegando ao alcance de todos os sujeitos que a compõem. E que seus resultados reverberem e influenciem na maneira com que as instituições escolares e seu público lidam com os Direitos Humanos.

Pautar práticas de ensino, implantar a mediação pedagógica, pelos orientadores docentes, fortalecendo parcerias com o Poder Judiciário, o Ministério Público, o Poder Legislativo, as Universidades e etc., como já vem se estabelecendo, conscientizar o corpo docente, de forma clara, sobre os objetivos, justificativas, metodologias, resultados pretendidos e alcançados com os cursos de formação ofertados, conscientizar toda a comunidade escolar sobre a relevância de sua participação e envolvimento nos debates propostos são alguns dos caminhos indicados para que se crie uma rede efetiva e fortalecida para uma Educação em Direitos Humanos no CINTRA e, por que não dizer nas demais escolas públicas e privadas.

Outrossim, acredita-se que esta seja uma investigação expressiva no Maranhão, uma vez que não se tem conhecimento da realização de outras pesquisas realizadas ou em execução com a mesma proposta.

Por esta razão sugere-se, portanto, que a investigação possa ser futuramente expandida, servindo de base e inventivo para a evolução de estudos futuros, por esta ou por outros pesquisadores, estendida para outras esferas, da rede pública e privada, para outras séries, para os demais servidores da escola e ainda sob um outro enfoque, como por exemplo, o da inserção de uma disciplina específica que promova o estudo, como pensou-se em um primeiro momento.

Finaliza-se o estudo apontando ser este, sem dúvida, um debate atual, necessário e que deve se dar permanentemente. Por conseguinte, se proclama que argumentações desta natureza precisam e devem ultrapassar o ambiente acadêmico, instalando-se em todos os espaços sociais, tal qual propõe o Plano Mundial de Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, José Rodrigo Barth. **Educação em Direitos Humanos: cultura de resistência?**. 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/adams_edh_cultura_resistencia.pdf>. Acesso em: 10. mai. 2017.

AGUIRRE, Luiz Perez. **Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo**. 2007. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aguirre.htm>>, acessado em 10. Jan. 2017.

ALEXY, Robert. **Constitucionalismo discursivo**. Tradutor: Luís Afonso Heck. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo; revisão técnica: Adriano Correia. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **As origens do totalitarismo - Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_arendt_origens_totalitarismo.pdf>. Acesso em: 20. Ago. 2017.

BARBOSA, Rui. **República: teoria e prática**. Petrópolis, Vozes: 1978. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ObrasCompletasRuiBarbosa&pesq=república>>. Acesso em: 20. Ago. 2017.

BARROSO, Luís Roberto. **Direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da constituição brasileira**. 9. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

_____. **Interpretação e aplicação da Constituição Federal**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do Direito (O triunfo tardio do direito constitucional no Brasil). **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 240, p. 1-42, abr. 2005. ISSN 2238-5177. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/43618>>. Acesso em: 27 Ago. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.12660/rda.v240.2005.43618>.

BENEVIDES, Maria Vitória. **Educação em direitos humanos: de que se trata?**. Programa Ética e Cidadania, S. I. 2000. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacidade/wp-content/uploads/9_benevides.pdf>. Acesso em 10. mai. 2017.

_____. Direitos Humanos: Desafios para o século XXI. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 335-350.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./ jun. 2011. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em: 09. mai. 2017.

BINKLEY, Wilfred E. **Partidos Políticos Americanos – Sua história natural**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S. A., 1961.

BITTAR, Eduardo . Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 313-334.

BOBBIO, Norberto. **A Era do Direitos**. São Paulo: Campos, 2004.

_____; MATTEUCCI, Nicola ; PAQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5. ed., Brasília: Editora da Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000. p. 416.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 31^a ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Lisboa: Ed. Vega, 1970.

_____. **O poder simbólico**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

BRANDÃO, Rodrigo. **Direitos fundamentais, democracia e cláusulas pétreas**. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25. jan. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em Direitos em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14. mai. 2017.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do

Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14. mai. 2017.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 14. mai. 2017.

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília: MEC, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14. mai. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 14. mai. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>>. Acesso em 14. mai. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006a. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf>. Acesso em: 14. mai. 2017.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: 1996b. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>>. Acesso em: 14. mai. 2017.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. Brasília: 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf>. Acesso em: 14. mai. 2017.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdf/pndh3_programa_nacional_direitos_humanos_3.pdf>. Acesso em: 14. mai. 2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário com Agravo nº 639337 AgR, Relator (a): Min. Celso de Mello, Segunda Turma, julgado em 23/08/2011, **DJe-177**, Divulgação 14/09/2011, Brasília, DF, 15 set. 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/visualizarEmenta.asp?s1=000179240&base=baseAcordaos>>. Acesso em 28. ago. 2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 855.178 RG/Sergipe, Relator (a): Min. Luiz Fux, julgado em 05/03/2015, Brasília, DF, **DJe** 16 mar. 2015. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=8015671>>. Acesso em 28. ago. 2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. Acórdão da ADI-MC: 3540 DF, Relator: Celso de Mello. Data de Julgamento: 01/09/2005, Tribunal Pleno, Data de Publicação: **DJ** 03-02-2006b. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/visualizarEmenta.asp?s1=000094348&base=baseAcordaos>>. Acesso em: 25. jan. 2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. Acórdão do RE: 201819 RJ, Relator: ELLEN GRACIE, Data de Julgamento: 11/10/2005, Segunda Turma, Data de Publicação: **DJ** 27-10-2006c, pp-00064 EMENT VOL-02253-04 PP-00577. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/visualizarEmenta.asp?s1=000007697&base=baseAcordaos>>. Acesso em: 25. Jan. 2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. Acórdão RE 559.646-AgR - 2ª T – Rel. Ellen Gracie – j. 07/06/2011). Sentença mantida. Recurso não provido. (TJ-SP - APL: 00055764120098260201 SP 0005576-41.2009.8.26.0201, Relator: Djalma Lofrano Filho, Data de Julgamento: 05/08/2015, 13ª Câmara de Direito Público, Data de Publicação: **DJ** 12/08/2015. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=624471>>. Acesso 25. Jan. 2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 153.53. APANDE - Associação dos Amigos de Petrópolis Patrimônio Proteção aos Animais e Outros e Estado de Santa Catarina, nº153543-8. Relator Francisco Rezek. Data de Julgamento: 30/06/1997. Data de Publicação: **DJ** 13/03/1998c. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=211500>>. Acesso em: 11. Ago. 2017.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, *et al.* (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 113-138.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 399-412.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 2, n. 1, p. 65-81. Jan/jun. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/328/326>>. Acesso em: 10. mai. 2017.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 5ª Ed. Coimbra - Portugal: Livraria Almedina, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CESCON, Everaldo; STECANELA, Nilda. Educação à paz e em direitos humanos. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 85-100, 2015. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/3652/2096>. Acesso em: 13. mai.2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CINTRA. **Protagonismo juvenil e cidadania**. Projeto didático. São Luís: CINTRA/Coordenação de ensino noturno, 2016.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva: 2007.

_____. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 66-105.

Crô. Produção: Paula Barreto. Direção: Bruno Barreto. **PARIS FILMES**. 2013. 1 DVD (86 min), color.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 441-456.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. Interdisciplinaridade – Transdisciplinaridade. Visões culturais e epistemológicas. In: **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA FILHO, Manoel, 1934. Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 11. ed. rev. e aum. São Paulo: Saraiva, 2009.

FIGUEIREDO, Antonio Macena; SOUZA, Soraia Riva Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Edição estabelecida por Michel Senellart; sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão de tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, Cláudia Maria da Costa. **Direitos fundamentais sociais: releituras de uma constituição dirigente**. Curitiba: Juruá, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Tradução: Tomaz da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HERVADA, Javier. **Lições propedêuticas de filosofia do direito**. Tradução Elza Maria Gasparotto. Revisão técnica Gilberto Callado de Oliveira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição**. Trad. Gilmar Mendes. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1991.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Tradução de: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 1651. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf>. Acesso: 05. fev. 2017.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos; uma história**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LEMBO, C. **A pessoa: seus direitos**. Barueri/SP: Manole, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o governo**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2006.

MAGENDZO, Abraham K. **Derechos humanos y curriculum escolar**. IIDH. jul. 2002. Disponível em: <https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf>. Acesso em: 11. mai. 2017.

_____. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

_____. **Introducción. La educación en derechos humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo**. 1999. Disponível em: <<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>>. Acesso em: 10. mai. 2017.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **Interesses difusos: conceito e legitimação para agir**. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares**. Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – SEDUC. 3. ed. 2014a.

_____. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. **Plano Estadual de Educação**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. 2014b. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf>. Acesso em 26. mai. 2016.

_____. **Proposta pedagógica - CINTRA**. SEDUC, 2004.

MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARSHALL, T. H. A. **Cidadania, classe social e status**. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MARTINS, Dayse Martins.; MANZKE, José Fernando. **Rio Anil, da fábrica de tecidos à fábrica de sonhos: o CINTRA e a educação integral pioneira no Maranhão**. In: **II CONINTER**. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2013, Belo Horizonte. Apresentação Oral – II CONINTER, 2013.

MAZZILLI, Hugo Nigro. **A defesa dos interesses difusos em juízo: meio ambiente, consumidor, patrimônio cultural, patrimônio público e outros interesses**. 28. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

MEINTJES, Garth. Educação em Direitos Humanos para o pleno exercício da cidadania: repercussões na Pedagogia. In: **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Andreopoulos, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (orgs). PINHEIRO, Ana Luiza (trad). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. 12. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2017. (versão digital)

MONTESQUIEU. Barão de La Brède e de. **Do Espírito das leis**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

MORAIS, José Luis Bolzan de. **Constitucionalismo e cidadania: por uma jurisdição constitucional democrática**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2010.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. **Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na educação em direitos humanos**. 2001. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?arqtese=2001-MORGADO_P_P_L.pdf>. Acesso: 11. mai. 2017.

NADER, Alexandre Antonio Gili. O estado nas políticas educacionais e culturais em direitos humanos: o papel a ser desempenhado pela escola (pública). In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm>. Acesso em: 13. mai. 2017.

_____. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência Mundial dos Direitos Humanos. Viena: ONU, 1993. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20de%20Viena.pdf>>.

a%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 13. mai. 2017.

_____. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz.** 1999. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 13. mai. 2017.

_____. **Declaração sobre o direito dos povos à paz.** 1984. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_dec_onu_direito_paz.pdf>. Acesso em: 13. Mai. 2017.

_____. **Declaração sobre o Direito e a Responsabilidade dos Indivíduos, Grupos ou Órgãos da Sociedade de Promover e Proteger os Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais Universalmente Reconhecidos (Defensores de Direitos Humanos).** 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-sobre-o-direito-e-a-responsabilidade-dos-individuos-grupos-ou-orgaos-da-sociedade-de-promover-e-proteger-os-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 10. Mai. 2017.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 13. mai. 2017.

_____. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** XXI Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas. ONU, 1966. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>. Acesso em: 13. mai. 2017.

_____. **Proclamação de Teerã.** Conferência Internacional de Direitos Humanos. Teerã: ONU, 1968. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%Aancias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/proclamacao-de-teera.html>>. Acesso em: 13. mai. 2017.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

PINHEIRO, Maria Cláudia Bucchianeri. A Constituição de Weimar e os direitos fundamentais sociais: a preponderância da Constituição da República Alemã de 1919 na inauguração do constitucionalismo social, à luz da Constituição mexicana de 1917. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1192, 6 out. 2006. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/9014/a-constituicao-de-weimar-e-os-direitos-fundamentais-sociais>>. Acesso em: 23. Jan.2017.

PIOVESAN, Flávia. Brasil e os sistemas regionais de proteção dos direitos humanos. In: **Working Paper CBS 77-06**. OXFORD: Centre for Brazilian Studies, University of Oxford, 2006. Disponível em: <<http://www.lac.ox.ac.uk/sites/sias/files/documents/Piovesan77WP2006.pdf>>. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

_____. Direito ao desenvolvimento: desafios contemporâneos. In: PRONER, Carol. CORREAS, Oscar (coords.). **Teoria crítica dos direitos humanos**: in memoriam Joaquín Herrera Flores. Belo Horizonte: Ed. Fórum, 2011, pp. 219-240.

PUGLIUCA, José Carlos Gobis. **Direitos humanos**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2010.

REALE, Miguel. **A teoria tridimensional do Direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

ROUSSEAU, J.J. **Do contrato social**. Tradução: Rolando Roque da Silva. Ridendo Castigat Mores: 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>>. Acesso: 06. fev. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Tradução Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda, 2001.

SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**. 3.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SARLET. Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 11. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

_____. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição de 1988**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

_____. Os direitos fundamentais sociais na Constituição de 1988. **Revista Diálogo Jurídico**. Ano I. Vol. I. n. 1. Salvador, 2001. Disponível em: <http://www.direitopublico.com.br/pdf_seguro/REVISTA-DIALOGO-JURIDICO-01-2001-INGO-SARLET.pdf>. Acesso em: 24. jan. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Aida Maria Monteiro. O papel da escola no processo educativo em Direitos Humanos. In: **Curso intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania**. Kátia Felipini Neves e Caroline Grassi Franco de Menezes (coord.). apresentação Ivo Mesquita e Kátia Felipini Neves; textos João Ricardo Wanderley Dornelles [et al]. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2012. Disponível em: <<http://memorialdarestenciasp.org.br/memorial/Upload/file/acao-educativa-programa-do->

curso/publicacao_curso_intensivo_de_educacao_em_direitos_humanos_2012.pdf>. Acesso em: 11. mai. 2017.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12315/8740>>. Acesso em: 11. Mai. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 39. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

SOUSA, Mônica Teresa Costa; MOURA, João Carlos da Cunha. **Educação e Participação: Análise sobre o exercício de direitos e o desenvolvimento**. Argumenta (FUNDINOPI), v. 18, p. 273-293, 2013. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/13-18>>. Acesso em 18. mai. 2017.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. **Ciência política e teoria do estado**. 8. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

TAVARES, C. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. DIAS, Adelaide Alves. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. *Et al.* In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 487-503.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América: Leis e Costumes de Certas Leis e Certos Costumes Políticos que Foram Naturalmente Sugeridos aos Americanos por seu Estado Social Democrático**. Tradução Eduardo Brandão. Prefácio, Bibliografia e Cronologia François Furet. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Livro 1 – Leis e Costumes).

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Tradução Jaime A. Clasen e Ephrim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Tradução de gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. 1 vol. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

UNESCO. **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia**. Paris: Unesco, 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf>>. Acesso em: 10.mai. 2017.

_____. **Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras, em que reconhece o papel essencial da educação.** Paris: Unesco, 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001108/110827por.pdf>>. Acesso em: 14. mai. 2017.

_____. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.** Brasília : UNESCO, 2015a.

_____. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: primeira etapa.** Paris: Unesco, 2004. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso: 14. mai. 2017.

_____. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: segunda etapa.** 2010. Paris: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso: 14. mai. 2017.

_____. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: terceira etapa.** Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso: 14. mai. 2017.

_____. **Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais.** Paris: Unesco, 1974. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm>. Acesso em: 14. mai. 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Andréia Costa. **Civil Law e Common Law. Os dois grandes sistemas legais comparados.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2007.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-134856/publico/FernandoVicenteValdo.pdf>>. Acesso em: 14. mai. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo de questionário (corpo docente)

QUESTIONÁRIO A
(APLICADO AO CORPO DOCENTE)

Idade: _____ anos

1) Você sabe o que são os Direitos Humanos?

 sim não

2) Qual a concepção que você possui acerca do que são os Direitos Humanos (a que ideia você os associa)?

3) Em sua opinião, é importante abordar temáticas relacionadas aos Direitos Humanos na escola?

 sim não

4) Você sabe o que é a Educação em Direitos Humanos?

 sim não

5) A escola ou a Secretaria Estadual de Educação realiza/realizou atividades de aperfeiçoamento (formação profissional) instruindo para a Educação em Direitos Humanos?

 sim não

6) Você se sente capacitado para abordar/trabalhar com a Educação em Direitos Humanos? O que seria necessário para sua formação nesse sentido?

 sim não

7) Você utiliza temas relacionados aos Direitos Humanos em sua atuação profissional junto aos discentes?

 sim não

8) De que forma você acredita que pode colaborar para a Educação em Direitos Humanos na escola?

9) Você acredita que o “Projeto Protagonismo Juvenil e Cidadania” trabalha/trabalhou primando pela Educação em Direitos Humanos?

 sim não

10) Você acredita que o desenvolvimento de atividades voltadas para a Educação em Direitos Humanos na escola é capaz de interferir na formação do aluno?

 sim não

APÊNDICE B – Modelo de questionário (corpo discente)

QUESTIONÁRIO B
(APLICADO AO CORPO DISCENTE)

Idade: _____ anos

1) Você sabe o que são os direitos humanos?

 sim não

2) Em sua opinião, é importante que a escola trabalhe com temas relacionados aos direitos humanos na escola?

 sim não

3) Você sabe o que é a Educação em Direitos Humanos?

 sim não

4) A escola e os professores trabalham com temas relacionados aos direitos humanos na escola?

 sim não

5) Os professores se mostram capacitados para abordar/trabalhar com a Educação em Direitos Humanos?

 sim não

6) Você acredita que o “Projeto Protagonismo Juvenil e Cidadania” trabalha/trabalhou primando pela Educação em Direitos Humanos?

 sim não

7) Você acredita que o desenvolvimento de atividades voltadas para a Educação em Direitos Humanos na escola é capaz de interferir na sua formação enquanto cidadão?

 sim não

8) Você repassou as informações recebidas através do “Projeto Protagonismo Juvenil e Cidadania” para outras pessoas fora do ambiente escolar?

 sim não

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: o projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania e Cidadania” desenvolvido no CINTRA**, sob execução da aluna **Renata Caroline Pereira Reis Mendes** e sob responsabilidade da pesquisadora Prof^ª. **Mônica Teresa Costa Sousa da Universidade Federal do Maranhão – UFMA** (Programa de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade).

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar a educação em direitos humanos, a partir do do projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania”, realizado no CINTRA, se dá no intuito de observar de que maneira o seu desenvolvimento tem sido capaz de promover a Educação em Direitos Humanos e, por conseguinte, de envolver os sujeitos do processo educativo ao ponto de torná-los propagadores das temáticas propostas.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de que a educação em direitos humanos tem sido uma preocupação atual no contexto global, de modo que o Brasil tem suscitado inúmeras discussões acerca dessa temática e desenvolvido planos de ação com o intuito de promover práticas que alcancem a comunidade em geral, dada a necessidade de promoção da inserção de assuntos que proporcionem a discussão e a reflexão, acerca da postura de cada personagem do processo de ensino-aprendizagem no que tange aos direitos humanos, com vistas a desencadear uma mudança de postura de toda a sociedade.

O objetivo dessa pesquisa é verificar a efetividade e viabilidade da promoção da educação em direitos humanos na escola pública, através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, como é o caso da escola escolhida.

Assim, o questionário será aplicado no ano de 2017, junto aos alunos que estiveram matriculados no ano letivo de 2016, e que permanecem na escola nas séries posteriores, em caso de aprovação, ou na mesma série, no caso de retenção, já que estes estiveram envolvidos no projeto supra, de modo que possam analisar

as atividades realizadas, após a finalização deste, afim de que se tenha uma contribuição integral e efetiva acerca do que fora efetuado.

A aplicação do questionário será realizada no período noturno, durante o horário de aula, em dois encontros, com duração aproximada de 30 minutos, cada, que poderá ser prorrogada, caso haja necessidade.

Nesta ocasião será solicitada licença para leitura do TCLE e/ou TALE, ocasião em que se explicará a natureza da pesquisa, esclarecendo dúvidas, ressaltando o critério da privacidade e do sigilo das respostas e orientando quanto à importância e liberdade da participação individual de cada um.

A todos os participantes, sobretudo os menores, com idade entre 12 anos completos e 18 anos incompletos, será dada a oportunidade de levar o termo para casa, afim de que seu responsável possa auxiliá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

Você poderá sentir um pouco de desconforto no que diz respeito ao tempo que será necessário e imprescindível para responder ao questionário da pesquisa, razão pela qual a pesquisadora compromete-se à presente instruir, sanar dúvidas e orientá-lo(a) durante a sua aplicação, a fim de que ocorra de maneira breve, clara e consciente.

Ao participar desta pesquisa, você terá o seguinte benefício: contribuirá para a geração de conhecimento acerca da efetivação da educação em direitos humanos a partir de uma pesquisa interdisciplinar, auxiliando na reflexão do que pode ser aprimorado para a aplicabilidade prática e expansão no ambiente escolar desta temática.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo e em qualquer aspecto que desejar.

A sua participação não é obrigatória e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Assim, você é livre para

recusar-se à participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Logo, as suas informações serão gravadas e, posteriormente, destruídas, de modo que os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações apenas para os fins acadêmicos e científicos.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos.

PARTICIPAÇÃO SEM GASTOS E SEM REMUNERAÇÃO / INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional além da prevista em orçamento do projeto. Assim, você não receberá pagamento pela sua participação no estudo e, caso tenha alguma despesa ou dano decorrente da pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a), diretamente pelas pesquisadoras, podendo estas ser contatadas a partir dos dados telefônicos abaixo descritos.

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa serão divulgados através do texto final da pesquisa, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados fornecidos no instante da participação.

Ressalta-se que você poderá acompanhar, a qualquer tempo, todo o encaminhamento dessa pesquisa, bem como assistir a defesa pública do trabalho ou ainda ter acesso aos seus resultados, por intermédio do site, telefone ou rede social do programa interdisciplinar – Mestrado em Cultura e Sociedade, bem como por contato junto às pesquisadoras.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE

_____, declara que foi informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e que teve esclarecida as suas dúvidas, sabendo que em qualquer momento poderá solicitar novas informações e modificar a sua decisão se assim o desejar. Uma vez que a aluna Renata Caroline P. Reis Mendes e a professora-orientadora Mônica Teresa Costa Sousa, certificaram de que todos os dados pessoais serão confidenciais.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou sobre procedimentos que não constam no TTCLE, e caso se considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você poderá entrar em contato com a professora orientadora no telefone (98) 98147-2616 ou a aluna no telefone (98) 98773-0215 ou ainda o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UFMA no telefone 3272-8708, localizado na Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, em frente ao auditório Multimídia da PPPGI. E-mail para correspondência: cepufma@ufma.br.

Dessa forma, se você concorda com em participar desse estudo como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização e rubrica em todas as páginas, neste termo, que será também assinado e rubricado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

São Luís, ____ de _____ de 201____.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE D – Termo de assentimento livre e esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: o projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania” desenvolvido no CINTRA**. Nesta pesquisa pretende-se verificar a efetividade e viabilidade da promoção da educação em direitos humanos na escola pública, através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, como é o caso da escola escolhida, em que você estuda.

A execução dessa pesquisa é realizada pela aluna **Renata Caroline Pereira Reis Mendes** e sob responsabilidade da pesquisadora Prof^a. **Mônica Teresa Costa Sousa**, da **Universidade Federal do Maranhão – UFMA** (Programa de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade).

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar a educação em direitos humanos, a partir do do projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania”, realizado no CINTRA, se dá no intuito de observar de que maneira o seu desenvolvimento tem sido capaz de promover a Educação em Direitos Humanos e, por conseguinte, de envolver os sujeitos do processo educativo ao ponto de torná-los propagadores das temáticas propostas.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de que a educação em direitos humanos tem sido uma preocupação atual no contexto global, de modo que o Brasil tem suscitado inúmeras discussões acerca dessa temática e desenvolvido planos de ação com o intuito de promover práticas que alcancem a comunidade em geral, dada a necessidade de promoção da inserção de assuntos que proporcionem a discussão e a reflexão, acerca da postura de cada personagem do processo de ensino-aprendizagem no que tange aos direitos humanos, com vistas a desencadear uma mudança de postura de toda a sociedade.

O objetivo dessa pesquisa é verificar a efetividade e viabilidade da promoção da educação em direitos humanos na escola pública, através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, como é o caso da escola escolhida.

Assim, o questionário será aplicado no ano de 2017, junto aos alunos que estiveram matriculados no ano letivo de 2016, e que permanecem na escola nas séries posteriores, em caso de aprovação, ou na mesma série, no caso de retenção, já que estes estiveram envolvidos no projeto supra, de modo que possam analisar as atividades realizadas, após a finalização deste, afim de que se tenha uma contribuição integral e efetiva acerca do que fora efetuado.

A aplicação do questionário será realizada no período noturno, durante o horário de aula, em dois encontros, com duração aproximada de 30 minutos, cada, que poderá ser prorrogada, caso haja necessidade.

Nesta ocasião será solicitada licença para leitura do TCLE e/ou TALE, ocasião em que se explicará a natureza da pesquisa, esclarecendo dúvidas, ressaltando o critério da privacidade e do sigilo das respostas e orientando quanto à importância e liberdade da participação individual de cada um.

A todos os participantes, sobretudo os menores, com idade entre 12 anos completos e 18 anos incompletos, será dada a oportunidade de levar o termo para casa, afim de que seu responsável possa auxiliá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

Você poderá sentir um pouco de desconforto no que diz respeito ao tempo que será necessário e imprescindível para responder ao questionário da pesquisa, razão pela qual a pesquisadora compromete-se à presente instruir, sanar dúvidas e orientá-lo(a) durante a sua aplicação, a fim de que ocorra de maneira breve, clara e consciente.

Ao participar desta pesquisa, você terá o seguinte benefício: contribuirá para a geração de conhecimento acerca da efetivação da educação em direitos humanos a partir de uma pesquisa interdisciplinar, auxiliando na reflexão do que pode ser aprimorado para a aplicabilidade prática e expansão no ambiente escolar desta temática.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo e em qualquer aspecto que desejar.

A sua participação não é obrigatória e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Assim, você ou o seu responsável é livre para recusar-se à participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Você terá a oportunidade de levar o termo para casa, afim de que seu responsável possa auxiliá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida e possa autorizar e assinar um Termo de Consentimento, autorizando a sua participação.

Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Logo, as suas informações serão gravadas e, posteriormente, destruídas, de modo que os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações apenas para os fins acadêmicos e científicos.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos.

PARTICIPAÇÃO SEM GASTOS E SEM REMUNERAÇÃO / INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional além da prevista em orçamento do projeto. Assim, você não receberá pagamento pela sua participação no estudo e, caso tenha alguma despesa ou dano decorrente da pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a), diretamente pelas pesquisadoras, podendo estas ser contatadas a partir dos dados telefônicos abaixo descritos.

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa serão divulgados através do texto final da pesquisa, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados fornecidos no instante da participação.

Ressalta-se que você poderá acompanhar, a qualquer tempo, todo o encaminhamento dessa pesquisa, bem como assistir a defesa pública do trabalho ou ainda ter acesso aos seus resultados, por intermédio do site, telefone ou rede social do programa interdisciplinar – Mestrado em Cultura e Sociedade, bem como por contato junto às pesquisadoras.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

_____, declara que foi informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e que teve esclarecida as suas dúvidas, sabendo que em qualquer momento, este ou seu responsável, poderá solicitar novas informações e modificar a sua decisão se assim o desejar, tendo o consentimento do meu responsável já assinado. Declara ainda que concorda em participar desta pesquisa, uma vez que a aluna Renata Caroline P. Reis Mendes e a professora-orientadora Mônica Teresa Costa Sousa, certificaram de que todos os dados pessoais serão confidenciais.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou sobre procedimentos que não constam no TALE, e caso se considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você poderá entrar em contato com a professora orientadora no telefone (98) 98147-2616 ou a aluna no telefone (98) 98773-0215 ou ainda o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UFMA no telefone 3272-8708, localizado na Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, em frente ao auditório Multimídia da PPPGI. E-mail para correspondência: cepufma@ufma.br.

Dessa forma, se você concorda com em participar desse estudo como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização e rubrica em todas as páginas, neste termo, que será também assinado e rubricado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

São Luís, _____ de _____ de 201____.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da orientadora

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da pesquisa pela SEDUC/MA

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Autorização para realização de pesquisa

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – CEP/UFMA
A/c. Prof. Dr. Francisco Navarro
Coordenador do CEP/UFMA

Eu, Felipe Costa Camarão, Secretário de Educação do Estado do Maranhão, venho por meio desta informar a Vossa Senhoria que autorizo a pesquisadora **Renata Caroline Pereira Reis Mendes**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Mestrado Interdisciplinar, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada **“A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: o projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania e Cidadania” desenvolvido no CINTRA**”, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Mônica Teresa Costa Sousa, em escola(s) da rede pública estadual de educação, inclusive do Centro Integrado do Rio Anil - CINTRA.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta Secretaria está ciente de suas corresponsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

São Luís/MA, 20 de setembro de 2016.

Felipe Costa Camarão
Secretário de Educação do Estado do Maranhão

ANEXO B – Autorização da pesquisa pelo CINTRA



**FUNDAÇÃO NICE LOBÃO
CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL - CINTRA
DIVISÃO DE ENSINO MÉDIO**

DECLARAÇÃO

O Centro Integrado do Rio Anil – CINTRA autoriza Renata Caroline Pereira Reis Mendes, Aluna do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, a realizar a pesquisa científica intitulada “A educação em direitos humanos a partir de uma perspectiva interdisciplinar” pertinente a sua dissertação de mestrado, nesta instituição no ano letivo de 2016 e 2017.

Atenciosamente,


Cayre Marinho Martins
Diretor do Ensino
Mat. 001510841

ANEXO C – Parecer de liberação da pesquisa pelo CEP

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: o projeto "Protagonismo Juvenil e Cidadania" desenvolvido no CINTRA

Pesquisador: RENATA CAROLINE PEREIRA REIS MENDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61284016.9.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.938.584

Apresentação do Projeto:

Vive-se em um país democrático, regido pela Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada em 05/10/1988, que disciplina acerca dos mais variados assuntos, inclusive sobre o direito à educação, tendo tomado este um direito social, cuja obrigação está atrelada ao Estado e à família, conforme previsão nos artigos 205 a 214. A partir de então, o Estado tomou para si o dever de promover a educação básica. Assim, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a Carta Magna tomou possível e obrigatório o acesso à escola pública, estabelecendo a obrigatoriedade da disponibilidade de vagas a todos os brasileiros. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e ratificada pela Declaração e Programa de Ação de Viena, em 1993, trouxe instruções normativas basilares que introduziram a concepção de direitos humanos

indivisíveis e universais, e inspirou vários países, como o Brasil, por apresentar a finalidade precípua de assegurar uma série de direitos para todos os cidadãos. Dessa maneira, a Constituição Federal inseriu a educação na categoria de direito fundamental, portanto, essencial para que se alcance a dignidade da pessoa humana, preparando o indivíduo para o exercício da cidadania e qualificando-o para o mercado de trabalho. Nesse viés, na atualidade, a Educação em Direitos

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1906 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comité de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 1.938.584

Humanos se apresenta como um instrumento de ação contra as violações de direitos humanos, uma vez que se preocupa em educar para a tolerância às diferenças, com vistas a incrementar a dignidade e promover os princípios democráticos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 19-20), logo em sua introdução, preconizam o ensinamento da cidadania, a fim de que o alunado seja capaz de compreender o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, posicionando-se de maneira crítica, responsável e respeitosa, repudiando as injustiças. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003 e atualizado em 2006, pela parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), conceitua e orienta a educação em direitos humanos (EDH) no país. Esse documento ressalta que a escola deve oferecer uma educação que prepara para a vida em sociedade e que as temáticas oriundas da educação em direitos humanos devem ser trabalhadas de forma contextualizada e interdisciplinar em sala de aula. Já em 2012, o Ministério da Educação, em consonância com a CRFB/88 e com a LDB/96, aprovou as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), tornando a Educação em Direitos Humanos em uma proposta de política pública que deve envolver os profissionais de ensino, a sociedade civil, os agentes e os representantes políticos. A escola pública não pode escusar-se da tarefa de abordar as temáticas voltadas para a promoção dos direitos humanos, haja vista o contexto macro social no qual os alunos estão inseridos, para tanto aspectos como a historicidade, os conhecimentos prévios e as experiências anteriores de cada um devem ser levados em conta. É nesse contexto que o desenvolvimento de uma ação pedagógica voltada para o trabalho através de projetos interdisciplinares apresenta-se enquanto uma oportunidade para possibilitar uma construção abrangente do saber ao envolver cooperativamente educadores e educandos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar a efetividade e viabilidade da promoção da educação em direitos humanos na escola pública, através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a partir da análise do Projeto "Protagonismo Juvenil e Cidadania", em curso na escola escolhida.

Objetivo Secundário:

- Caracterizar os Direitos Humanos;- Identificar a Educação em Direitos Humanos;- Descrever e avaliar o projeto interdisciplinar "Protagonismo Juvenil e Cidadania", desenvolvido no CINTRA, noturno, especificamente no ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (3ª e 4ª Etapas).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1906 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 1.938.584

A pesquisa pode trazer desconforto transitório pelo tempo exigido ao participante da pesquisa para responder ao questionário da pesquisa, razão pela qual a pesquisadora far-se-á presente para instruir, sanar dúvidas e orientar o público durante a sua aplicação, a fim de que ocorra de maneira breve, clara e consciente.

Benefícios:

Possibilidade de gerar conhecimento acerca da efetivação da educação em direitos humanos a partir de uma perspectiva interdisciplinar, bem como constatar o que pode ser realizado para aprimorar sua aplicabilidade prática e expansão no ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está elaborada com todos os elementos necessários ao seu pleno desenvolvimento e de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram acatadas e corrigidas pela pesquisadora e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_793638.pdf	02/02/2017 16:21:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVO_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO2.pdf	02/02/2017 16:21:00	RENATA CAROLINE PEREIRA REIS MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVO_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO2.pdf	02/02/2017 16:20:46	RENATA CAROLINE PEREIRA REIS MENDES	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO_MODIFICADO_2.pdf	02/02/2017	RENATA CAROLINE	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1906 CEB Velho
 Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 1.938.584

/ Brochura Investigador	PROJETO_MODIFICADO_2.pdf	16:20:28	PEREIRA REIS MENDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MODIFICADO_2.doc	02/02/2017 16:20:14	RENATA CAROLINE PEREIRA REIS MENDES	Aceito
Outros	RESPOSTA_AO_PARECER_PENDENTE_RENATA_REIS.docx	02/02/2017 16:20:00	RENATA CAROLINE PEREIRA REIS MENDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	01/10/2016 11:58:13	RENATA CAROLINE PEREIRA REIS MENDES	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	01/10/2016 11:31:49	RENATA CAROLINE PEREIRA REIS MENDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 22 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador)