



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ELINEIDE MEIRELES MEDEIROS

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) NA FORMAÇÃO E NA
PRÁTICA DOCENTE NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO**

Rio Branco

2022

ELINEIDE MEIRELES MEDEIROS

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) NA FORMAÇÃO E NA
PRÁTICA DOCENTE NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Área de Concentração: Educação.
Linha de Pesquisa 2: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria.

Rio Branco

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

M488e Medeiros, Elineide Meireles, 1974 -

Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação e na prática docente na concepção de professores da rede pública estadual de Rio Branco / Elineide Meireles Medeiros; orientadora Prof.^a Dr.^a. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, – 2021.

230 p. f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2021.

Inclui referências bibliográficas, ilustrações, apêndice e anexos.

1. Educação em Direitos Humanos (EDH). 2. Formação em direitos humanos. 3. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). I. Faria, Lenilda Rêgo Albuquerque de (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Irene de Lima Jorge CRB-11^o/465

Elineide Meireles Medeiros

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA
DOCENTE NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE RIO BRANCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de Mestra.

Data da apresentação e aprovação: 05/01/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria
Orientadora e Presidente da Banca
PPGE/UFAC

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury
Examinador Externo
PUC/MG

Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima
Examinadora Interna
PPGE/UFAC

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
Examinadora Suplente
PPGE/UFAC

Às famílias das mais de 600 mil pessoas mortas pela Covid-19 no Brasil, nos anos de 2020 e 2021, pelo impacto que as suas mortes tiveram na vida de todos(as) os(as) brasileiros(as), que em maior ou menor distância sofreram perdas e abalos.

AGRADECIMENTOS

E aqui estamos, sentindo que é um momento importante e que sintetiza o resultado de toda uma vida e das relações que se constituíram ao longo desse caminho, cujos passos, às vezes retos, às vezes tortos, nos trouxeram para este ponto. Não quero pensar em termos de fácil ou difícil, porque gosto de admirar a beleza do caminho, me deter nas aventuras da estrada e apreciar o encantamento e o mistério da vida, à qual agradeço em primeiro lugar.

Agradeço à Universidade Federal do Acre (UFAC) pelo seu caráter público e de compromisso com o ensino e com a pesquisa, sobretudo por ter sido o espaço no qual eu tive a oportunidade e o direito de realizar o Mestrado em Educação. Do mesmo modo, estendo estes agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC por ter oportunizado, a partir da sua organização, as condições essenciais e imprescindíveis para a realização e a conclusão da pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, pela orientação muito competente, compromissada e articulada com as grandes discussões educacionais e sociais do seu tempo e, muito mais que tudo isso, extraordinariamente sensível. Não posso deixar de registrar o apreço pela sua amizade de longa data e sua importância fundamental na minha formação intelectual e profissional como professora no ensino médio e em um trabalho de orientação e acompanhamento nos primeiros anos como professora, e novamente agora, nessa construção coletiva e solidária do Mestrado. De igual modo, não posso deixar de mencionar os desafios que enfrentamos nesse percurso, que com certeza contribuíram para a nossa humanidade, afetividade, respeito e valorização da vida, e, por isso mesmo, não poderia desejar melhor companhia.

À Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima, que, além das brilhantes contribuições em suas aulas, teve a gentileza e a sensibilidade de disponibilizar o seu tempo e o seu conhecimento para um apoio na orientação, que apontou caminhos fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como pelo seu cuidado em contribuir na banca de qualificação com sugestões que fizeram toda a diferença na incorporação de novas discussões, na reestruturação do trabalho e na atribuição de sentidos a algumas temáticas.

Ao privilégio de poder contar com o Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury como examinador externo em nossa banca, que, a partir da sua ilustríssima contribuição para a educação brasileira e para o seu fortalecimento como um direito humano subjetivo, trouxe valiosíssimas contribuições, sugerindo caminhos, autores e debates para o adensamento teórico da nossa dissertação.

Nas pessoas das professoras Dra. Tânia Mara Rezende Machado (examinadora suplente) e Dra. Lucia de Fátima Melo (coordenadora do PPGE) a todos os professores e as professoras do PPGE/UFAC, bem como na pessoa do secretário do programa, Roney Medeiros, a todos os profissionais desta importante instituição de ensino superior, pela sua importância para a educação no estado desde 1974.

Aos colegas e amigos com quem tive a oportunidade de estudar, desde o meu primeiro ano de escolarização até o Mestrado em Educação pela interlocução e aprendizagem.

Aos sujeitos desta pesquisa, professores e professoras de 5 (cinco) escolas da rede pública estadual de ensino médio de Rio Branco que gentilmente cederam o seu tempo e as suas experiências para que esta pesquisa pudesse se concretizar. De igual modo, aos diretores das escolas em que se encontravam lotados em 2021, que possibilitaram o nosso contato, bem como a Secretaria Estadual de Educação pelo fornecimento das informações solicitadas, à Izis Melo e ao Hildo Montysuma pela generosidade no compartilhamento de suas informações.

Agradeço de uma maneira muito especial à diretora da Escola Ruy Azevedo, onde trabalho atualmente, Profa. Esp. Elizângela da Silva Mendonça, que, pelo seu apoio, incentivo e confiança na importância da educação, da qualificação, da pesquisa e da formação, foi fundamental para que eu conseguisse cursar o Mestrado, frente à insensibilidade do executivo estadual com a pós-graduação *strictu sensu*.

Às amigas Day, Eliete e Líbia que apoiaram e opinaram tantas vezes, mas também a todos os amigos, que em outros momentos e espaços contribuíram para a minha constituição.

A todas as pessoas da minha família, presentes e passadas, próximas e distantes. Reverencio a misteriosa responsabilidade de fazer parte de um ciclo que envolve tantas centenas de pessoas que, ao longo dos séculos, escaparam das guerras, da fome, do frio, das doenças e de tantos outros males e intempéries, até chegar à minha geração, e, de maneira muito especial, a amorosidade e o bom-humor do meu pai, Raimundo Nonato de Medeiros, e a força e a determinação da minha mãe, Darci Oliveira Meireles, tenazes na luta pela sobrevivência, sem a qual, talvez nenhum dos filhos, irmãos(ãs) muito amados(as), Edileuza, Anizia, Ailtom, Toinho e Rai, jamais tivessem estudado, alguns nem sobrevivido.

De uma maneira particularmente especial, ao meu companheiro Pacífico, pelo amor, apoio, paciência e cuidado e, em especial, agradeço aos meus muito amados filhos, Pedro e Davi, pela alegria e por todo o amor que me permitiram descobrir.

Sou profundamente grata a todos e a todas, que, direta ou indiretamente, nos tempos recentes ou a partir de construções antigas, contribuíram para a minha formação humana e de algum modo para que esta pesquisa pudesse se tornar uma realidade.

OS ESTATUTOS DO HOMEM

(Ato Institucional Permanente)

Artigo I.

Fica decretado que agora vale a verdade,
que agora vale a vida,
e que de mãos dadas,
trabalharemos todos pela vida verdadeira.

Artigo II.

Fica decretado que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras mais cinzentas,
têm direito a converter-se em manhãs de domingo.

Artigo III.

Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.

Artigo IV.

Fica decretado que o homem
não precisará nunca mais
duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.

Parágrafo Único:

O homem confiará no homem

como um menino confia em outro menino.

Artigo V.

Fica decretado que os homens
estão livres do jugo da mentira.

Nunca mais será preciso usar
a couraça do silêncio

nem a armadura de palavras.

O homem se sentará à mesa

com seu olhar limpo

porque a verdade passará a ser servida

antes da sobremesa.

Artigo VI.

Fica estabelecida, durante dez séculos,

a prática sonhada pelo profeta Isaías,

e o lobo e o cordeiro pastarão juntos

e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora.

Artigo VII.

Por decreto irrevogável fica estabelecido

o reinado permanente da justiça e da claridade,

e a alegria será uma bandeira generosa

para sempre desfraldada na alma do povo.

Artigo VIII.

Fica decretado que a maior dor

sempre foi e será sempre

não poder dar-se amor a quem se ama

e saber que é a água

que dá à planta o milagre da flor.

Artigo IX.

Fica permitido que o pão de cada dia
tenha no homem o sinal de seu suor.

Mas que sobretudo tenha sempre
o quente sabor da ternura.

Artigo X.

Fica permitido a qualquer pessoa,
a qualquer hora da vida,
o uso do traje branco.

Artigo XI.

Fica decretado, por definição,
que o homem é um animal que ama
e que por isso é belo
muito mais belo que a estrela da manhã.

Artigo XII.

Decreta-se que nada será obrigado nem proibido.
tudo será permitido,
inclusive brincar com os rinocerontes
e caminhar pelas tardes
com uma imensa begônia na lapela.

Parágrafo único:

Só uma coisa fica proibida:
amar sem amor.

Artigo XIII.

Fica decretado que o dinheiro
não poderá nunca mais comprar
o sol das manhãs vindouras.
Expulso do grande baú do medo,
o dinheiro se transformará em uma espada fraternal

para defender o direito de cantar
e a festa do dia que chegou.

Artigo Final.

Fica proibido o uso da palavra liberdade.
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.

A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.

Santiago do Chile, abril de 1964.

(Thiago de Mello)

Figura 1 - *Retirantes* (1944), de Candido Portinari



Fonte: Acervo do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand

Candido Portinari (Brodowski, São Paulo, Brasil [Brazil], 1903 - Rio de Janeiro, Brasil [Brazil], 1962)

Retirantes [Northeastern Migrants], 1944

Óleo sobre tela [Oil on canvas], 190 × 180 cm

Acervo [Collection] Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand

Doação [Gift] Assis Chateaubriand, 1948

MASP.00324

Foto [Photo] Pedro Campos/ Elizabeth Kajiya/ Marcia Rizzuto (IFUSP)

Direito de reprodução gentilmente cedido por João Candido Portinari (ANEXO A).

DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE RESPONSABILIDADE

Declaro, para os fins de direito, que assumo total responsabilidade por toda a produção, pesquisa e referenciais teóricos utilizados no presente trabalho, isentando a Universidade Federal do Acre – UFAC, a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, a Banca Examinadora e a Orientadora de toda e qualquer responsabilidade acerca dos mesmos.

Rio Branco – AC, 05 de janeiro de 2022.

Elineide Meireles Medeiros

Mestranda PPGE/UFAC

RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto de estudo a educação em direitos humanos (EDH) na formação e na prática docente de professores do ensino médio de Rio Branco, a partir do qual buscamos compreender: em que medida as concepções dos professores de ensino médio sobre a educação em direitos humanos dialogam com as narrativas de deslegitimação dos direitos humanos e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos. O estudo enfatiza os direitos econômicos, sociais e culturais e foi desenvolvido, a partir dos pressupostos epistemológicos da filosofia da práxis, tomando como referencial teórico-metodológico, as ideias da teoria social, embasadas nas categorias constitutivas do real, por meio das contribuições de Kosik (1976), Paulo Netto (2000, 2007), Saviani (1984, 1999, 2011), Severino (2017, 2019) e Schaff (1991), em diálogo com autores da área da educação: Cury (1989, 2002, 2008) e Frigotto (2018), articulando com os aportes para a compreensão do direito e da constituição dos direitos humanos (DH) em sua trajetória histórica, alicerçados por Bovero (2002), Chauí (1989), Mascaro (2010) e Miranda (2006). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos envolveram o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental em planos, relatórios, resoluções e outros documentos legais e oficiais, a aplicação de questionários on-line do perfil profissional dos sujeitos, e fundamentalmente, a realização de entrevistas semiestruturadas. A análise do material produzido nos permitiu apresentar as primeiras interpretações acerca da ausência de uma formação inicial e continuada em educação em direitos humanos, uma concepção generalista, desarticulada e multifacetada sobre a EDH, a falta de uma educação em direitos humanos sistematizada e estruturada em rede, desde o planejamento até os processos de aprendizagem, passando pelo acompanhamento, produção de material, integração e circulação dos trabalhos desenvolvidos, aliadas a uma visão reducionista e responsabilizatória sobre os direitos humanos. Esse cenário enfatiza a necessidade da constituição da educação em direitos humanos, enquanto uma prática pedagógica crítica, capaz de mobilizar reflexões e práticas emancipadoras que afirmem os direitos humanos em sua totalidade, ressaltando, para isso, a urgência em inserir, de maneira estruturada, a formação em direitos humanos nos curso de graduação das instituições de ensino superior, articulada com a pesquisa e extensão, bem como na implementação sistemática dos instrumentos previstos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, e de um programa de formação continuada em EDH no âmbito da Secretaria de Estado de Educação.

Palavras-chave: educação em direitos humanos (EDH); formação em direitos humanos; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); concepções de professores.

ABSTRACT

The present research has as its object of study the Human Rights Education (HRE) during the educational process and teaching practices of Rio Branco secondary school teachers, from which it aims at understanding the extent to which the views of the secondary school teachers on HRE dialogue with the delegitimising narratives for human rights and/or with an emancipating perspective for human rights. The study highlights economic, social and cultural rights and it was developed taking the epistemological premises from the praxis philosophy as its starting point, adopting as its theory-methodology reference the ideas from the Social Theory, based on the constituent categories of the real, through the contributions of Kosik (1976), Paulo Netto (2000, 2007), Saviani (1984, 1999, 2011), Severino (2017, 2019) and Schaff (1991), in dialogue with authors from the educational field: Cury (1989, 2002, 2008) and Frigotto (2018), articulating these with the additions for understanding the Law and the Human Rights (HR) constitution in its historical journey, rooted on Bovero (2002), Chauí (1989), Mascaro (2010) and Miranda (2006). It is a research with a qualitative approach, which procedures involved bibliographical research, documentary research in plans, reports, resolutions and other legal and official documents, the application of online queries on the subjects professional profile, and fundamentally the execution of semi structured interviews. The analysis of the obtained material allowed us to present the first interpretations about the absence of an initial and continuous training on Human Rights Education, a generic, disjointed and multifaceted concept about HRE, the lack of a systematized and web-structured Human Rights Education, from planning to the learning process, approaching the mentoring, material production, integration and distribution of the developed works associated to a reductive and responsabilitive vision about Human Rights. This scenario emphasizes the need for a Human Rights Education Constitution as a critical teaching practice, as a means to mobilize reflection and emancipating practices which claim Human Rights in its entirety, stressing, for this, the urgency for integrating HRE in all the undergraduate courses at higher education intitutions, joined in with research and extension as well as systematized implementing for the tools prescribed in the HRE National Plan, and a countinuous HRE training program in what concerns the State Education Secretariat.

Keywords: human rights education (HRE); human rights training (HRT); Human Rights Education National Plan (HRENP); teachers views.

LISTA DE SIGLAS

AC	Acre
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Comissão	Comissão Nacional da Verdade
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno (de Educação)
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CDDPH	Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana
Constituição	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CRFB 1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DH	Direitos humanos
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DIEDHD	Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
Declaração	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em direitos humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FPA	Frente Popular do Acre
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais e travestis, <i>queer</i> , intersexual, assexuados e outros
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MDH	Ministério dos Direitos Humanos
NARI	Núcleo de Apoio Rural Integrado
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFAC
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas

PGE	Procuradoria-Geral do Estado
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PIDESC	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PHC	Pedagogia histórico-crítica
PT	Partido dos Trabalhados
SEE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes
SEJUDH	Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos
SESC	Serviço Social do Comércio
STF	Supremo Tribunal Federal
TJAC	Tribunal de Justiça do Estado do Acre
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Retirantes</i> (1944), de Candido Portinari	11
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações do PPGE/UFAC.....	94
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Recorte de sexo dos sujeitos da pesquisa.	143
Gráfico 2 - Distribuição etária dos participantes.	143
Gráfico 3 - Demonstração salário x formação.....	144
Gráfico 4 - Formas de contratação.....	145
Gráfico 5 - Conhecimento sobre o PNEDH.....	159
Gráfico 6 - Participação em atividades de formação ofertadas pela SEE.....	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
1 CONSTITUIÇÃO E CONCEPÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.....	31
1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA EM DIREÇÃO AO SEU OBJETO: DO SERINGAL À ACADEMIA	36
1.2 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DOS DIREITOS HUMANOS.....	47
1.2.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	60
1.2.2 Os direitos humanos no Brasil: um golpe atravessando a sua construção	64
1.3 OS DIREITOS HUMANOS COMO ALVO DA EXTREMA DIREITA MUNDIAL	75
1.4 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL	81
1.4.1 O ensino médio: aspectos históricos e legais	87
2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: AS ESCOLHAS CONSTITUTIVAS DO CAMINHO TRILHADO NA PESQUISA	90
2.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) DE 2016 A 2018	90
2.1.1 Concepções sobre direitos humanos em dissertações sobre EDH publicadas entre 2016 a 2018.....	91
2.1.2 Sobre os objetivos e os resultados	96
2.2 A QUESTÃO DO MÉTODO NA TEORIA DO SER SOCIAL DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO.....	101
2.2.1 O trabalho na ontologia do ser social.....	105
2.2.2 A totalidade concreta – os movimentos de mediação e contradição na apreensão do objeto.....	112
2.2.3 A ciência e o conhecimento do mundo	115
2.3 ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E PROCEDIMENTAL.....	119
2.3.1 Etapas da pesquisa.....	131
2.3.2 Os sujeitos da pesquisa	142
3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE RIO BRANCO: DO MOVIMENTO RECÍPROCO ENTRE O UNIVERSAL E O PARTICULAR.....	150
3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	154
3.2 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SEUS REBATIMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	160

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE A – TCLE	200
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO PERFIL PROFISSIONAL	203
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	209
APÊNDICE D – PRINT BANCO DE DADOS DAS ENTREVISTAS	216
APÊNDICE E – IMAGENS (AULAS, ENTREVISTAS, ORIENTAÇÃO, ENCONTROS, CONFRATERNIZAÇÃO).....	217
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM “RETIRANTES”	227
ANEXO B – DOCUMENTO SEE	228

INTRODUÇÃO

Lidamos com uma história de muitas lutas pela institucionalização e universalização de direitos. Mas esta é uma história muito recente. Como nossa vivência de direitos é escassa, não conseguimos entender claramente o papel dos direitos e das leis.
(Flávia Schilling)

Início esse estudo com “Os Estatutos do Homem”, de Thiago de Mello, em parte por considerar que carregam muito mais humanidade que qualquer letra de lei, em parte por senti-lo mais afinado à minha história de vida e sensibilidades, sobretudo para lembrar que vale a pena a luta, vale a pena a vida, mesmo quando está escuro, porque a nossa voz, por mais sufocada que seja, precisa se levantar para que outros tantos possam ouvi-la, para que tantos de nós possamos nos levantar.

Esse pode ser um dos propósitos da educação em direitos humanos (EDH), garantir que se conheçam os DH, sob pena de perderem inclusive o seu *status* de existência programática, em uma sociedade tão sem vivência de direitos, para que, a partir do conhecimento possamos, então, buscar a sua concretude e torná-los realidade, como nos apresenta um breve relato que consta na contracapa do livro “Faz escuro mas eu canto”, segundo o qual:

[...] com a instalação da ditadura militar no Brasil em 1964, os ventos para Thiago não foram nada favoráveis. Na ocasião em que esteve preso, deparou-se com um de seus versos escritos na cela: ‘Faz escuro mas eu canto/ Porque a manhã vai chegar’. Era o sinal de que sua luta incessante pelo respeito à vida humana encontrava eco e precisava ser levada adiante (MELLO, 2017, nota do editor).

A presente pesquisa tem por objeto de estudo a educação em direitos humanos (EDH) na formação e na prática docente de professores do ensino médio de Rio Branco, a partir do qual buscamos compreender a seguinte problemática: em que medida as concepções¹ dos professores de ensino médio sobre a educação em direitos humanos dialogam com as narrativas de deslegitimação dos direitos humanos e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos?

¹ Da definição de concepção, segundo a qual, é “tanto o ato do conceber quanto o objeto concebido, mas, preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto” (ABBAGNANO, 2007, p. 169), depreende-se a compreensão de concepção com a qual trabalhamos no presente estudo. Concepção como um ato que envolve uma postura ativa dos sujeitos, no sentido de entender os direitos humanos, e mais que entender, operacionalizar esse entendimento em ações, em práticas, em teorizações. Buscamos entender nesta pesquisa, como essas concepções se materializam, na forma em que os professores trabalham a educação em direitos humanos na sala de aula. Se ela é tratada como um tema central, ou se surge de maneira secundária e tangencial, incorporada nas discussões e práticas que perpassam as várias áreas do conhecimento.

Visando produzir um conjunto de informações capazes de apresentar respostas à questão central, algumas questões subsidiárias foram construídas, buscando identificar, como os professores do ensino médio de Rio Branco percebem a educação em direitos humanos na formação e na sua prática docente? Em que medida estas concepções dialogam com as narrativas sobre direitos humanos no país? E ainda, que ações e/ou estratégias de educação em direitos humanos vêm sendo desenvolvidas pelas escolas de ensino médio de Rio Branco?

As questões construídas têm como objetivo geral, construir elementos para a análise, a partir da Pedagogia histórico-crítica, das concepções de professores do ensino médio sobre a educação em direitos humanos, buscando identificar, em que medida, essas concepções dialogam com as narrativas de deslegitimação e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos no país.

Para o alcance do objetivo geral, trabalhamos com alguns objetivos específicos, no sentido de adensar a construção de uma reflexão que busque situar e problematizar historicamente a educação em direitos humanos, sua gênese e o seu desenvolvimento, em particular no contexto das relações sociais ultraneoliberais.

Buscamos compreender como os professores do ensino médio de Rio Branco percebem a educação em direitos humanos na formação e as repercussões na sua prática docente, de modo a identificar as ações e/ou estratégias que vêm sendo desenvolvidas em relação à educação em direitos humanos nas escolas de ensino médio, assim como apresentar as sínteses possíveis indicando potenciais desdobramentos para a efetiva incorporação da educação em direitos humanos na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas de ensino médio.

Indiscutível é o caráter incompleto da presente pesquisa, nem poderia haver a pretensão do esgotamento do tema; trata-se de uma contribuição em processo, cientes da incompletude, parcialidade, relatividade e transitoriedade do conhecimento, como nos ensinam Cury (1989), Frigotto (2018) e Schaff (1991), ao abordarem o caráter histórico da realidade, e conseqüentemente do seu estudo:

Uma dificuldade concreta [...] é a apreensão do caráter histórico do objeto de conhecimento. [...]. Isso faz com que as categorias totalidade, contradição, mediação sejam tomadas abstratamente e, enquanto tal, apenas especulativamente. Com isso confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. *Ignora-se, assim, o caráter relativo, parcial, provisório de todo o conhecimento histórico.* (FRIGOTTO, 2018, p. 88 - grifo nosso).

Da mesma maneira, concordando com Schaff (1991) quando explica o caráter histórico e processual da verdade, não sendo possível dar conta de toda a omnilateralidade dos direitos humanos e definindo pelo critério de aproximação teórica e de percurso da pesquisadora, trazer ao debate a importância dos direitos econômicos, sociais e culturais neste ponto da história, em que o ato de proclamar os direitos humanos vai perdendo o seu vigor, sem sequer, ainda, ter se consolidado um sistema que os garanta.

Situação orquestrada na ascensão da extrema direita mundial em seu combate à racionalidade, visando a desconstrução de valores e princípios que, por ventura, obstem a absolutização da liberdade de exploração econômica, no mais das vezes escamoteada na ideia da liberdade individual ou até da liberdade de expressão.

De modo que as perguntas não são: por que falar sobre direitos humanos, tampouco como falar de direitos econômicos, sociais e culturais em tempos de tentativa de deslegitimação dos direitos sociais, civis e políticos.

A pergunta é, como não falar do mais básico, do aparentemente evidente, do que, objetivamente, assegura o direito à vida? Como não precisar lembrar que o trabalho, categoria constitutiva da humanidade, revestiu-se em direito na contemporaneidade, a partir das conquistas das revoluções burguesas, mas não o trabalho escravo ou espoliatório: o trabalho declarado justo, com remuneração compatível com uma vida digna, em condições adequadas com tempo livre para descanso e lazer, reforçado pelo direito à alimentação, habitação e vestuário.

Como não falar que o direito à saúde, à educação, à segurança, à seguridade social e ao acesso aos bens culturais e científicos produzidos socialmente, assim como ao trabalho, são direitos humanos e, mais que regulamentados, precisam ser assegurados, isso para nos atermos ao nosso recorte, mas sem esquecer o conjunto dos direitos humanos, consagrados internacionalmente.

Há pouco tempo se discutia como assegurar os direitos humanos, mas retrocedemos ao ponto em que eles precisam ser reafirmados, sob pena de deixarem até de ser reconhecidos, esse é o desafio da atualidade, esse é um dos desafios da educação em direitos humanos (EDH).

O presente objeto esteve definido desde o processo de elaboração do projeto para a seleção ao mestrado, no entanto, inicialmente, a abordagem seria a partir dos alunos como sujeitos, que vêm tendo os seus direitos muitas vezes negados, tantas vezes negligenciados ou silenciados e, às vezes, até mesmo violados.

Contudo, não minimizando a importância deste olhar, à medida que avançamos no levantamento bibliográfico, nas reuniões de orientação, na compreensão da área de conhecimento: educação, em particular da linha de pesquisa (Linha 2 – Formação de professores e trabalho docente), foi se estabelecendo a relevância de buscar identificar a EDH na formação e na prática docente, bem como as concepções dos(as) professores(as) a respeito da temática.

Contribuíram ainda para essa redefinição as importantes observações dos professores e colegas nos estudos das disciplinas curriculares, sobretudo na disciplina Seminário de Pesquisa, assim como das participações nos encontros, qualificações e defesas dos colegas, possibilitando uma melhor articulação da área de estudo e linha de pesquisa com as minhas áreas de formação e atuação.

Pela compreensão do caráter coletivo do conhecimento, nas palavras de Severino (2009): “busca-se a superação do trabalho solitário e individual do pesquisador. Toda atividade deve resultar de uma produção coletiva, ainda que a sua execução seja mediada pelo agente individual” (p. 20). Esvaziando a vaidade e destacando o caráter mediador do pesquisador, reforçamos a existência e importância de um sujeito histórico e coletivo: “a construção do conhecimento é uma obra coletiva, feita por um sujeito coletivo, representado historicamente por comunidades científicas de cada área” (p. 23).

Nos alinhamos com Severino (2009) ainda, quando ressalta o caráter social e coletivo do sujeito histórico, situando “os pós-graduandos, os seus docentes e o próprio programa, como lugar institucional de produção de pesquisa, como sujeito social e coletivo” (p. 25-26).

O presente texto será desenvolvido na primeira pessoa do plural, em face do reconhecimento dessa coletividade da produção do conhecimento, além do próprio universo diário, em que se evidencia a impossibilidade de produção sem o apoio fundamental dos(as) professores que nos orientam nessa jornada, dos(as) amigo(as) que apoiam e acalmam nos momentos de medo e ansiedade, outros que discutem e opinam; dos colegas de trabalho, que compreendem e relevam algumas falhas, da família, que torce e incentiva, e, sobretudo, do núcleo familiar mais próximo, que acolhe, compreende, alimenta, cuida, ampara, revigora, alegra e cobra.

De modo que, a primeira pessoa do singular, não dando conta de evidenciar toda essa teia de colaborações, só se fará presente, quando se tratar de questões personalíssimas, ou da trajetória da mestranda, entendendo que nada foi feito de maneira particular ou individualizada, ao contrário, é o resultado de muitas contribuições históricas e cotidianas.

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos epistemológicos da filosofia da práxis, fundamentada nas categorias constitutivas do real, em que se concretiza o ser social, a partir das contribuições de autores marxistas. Tomamos como categoria central da presente análise, a contradição, no estudo das relações sociais e do fenômeno educativo, particularmente no que se refere à educação em direitos humanos (EDH) que articula direito e educação, áreas fortemente disputadas pela ordem social vigente em sua luta por hegemonia e reprodução.

Uma terceira leitura dos direitos humanos é a do marxismo, que tanto põe em causa a normatividade jurídica, seus princípios e intenções, como também o poder. Para além disso, desvenda a especificidade da forma do direito com o capitalismo. Uma aplicação das descobertas do marxismo jurídico é fundamental e necessária à questão dos direitos humanos. Aqui se revela um impasse: quase sempre, uma crítica marxista aos direitos humanos não esteve fundada em categorias marxistas, mas sim em torções à esquerda de um não juspositivismo. Somente a retomada das categorias do marxismo jurídico fará que os potenciais estruturais de crítica à sociedade possam ser levados, então, ao crucial tema dos direitos humanos. (MASCARO, 2017, p. 109).

Os procedimentos utilizados foram, o levantamento bibliográfico dos referenciais teóricos e metodológicos, da produção acadêmica sobre educação em direitos humanos encontrada nos repositórios de pesquisa da UFAC e da plataforma Capes (2016 a 2018), bem como a historicização das áreas afins ao objeto que nos orientaram na realização do estudo documental de planos, relatórios, resoluções, diretrizes e outros diplomas legais acerca dos DH e da EDH.

Esse levantamento prévio foi importante para a elaboração do questionário do perfil profissional a ser aplicado de maneira *on-line* (APÊNDICE B) e do guia para a realização das entrevistas semiestruturadas realizadas por *web* conferência (APÊNDICE C), bem como para a análise do material produzido e a escrita da dissertação.

Apesar de planejada para ser uma pesquisa centrada nos procedimentos de entrevista, que permitem uma recolha de informações mais aberta e flexível com os professores, em virtude das condições impostas pela pandemia, que dificultou esse contato mais direto com os sujeitos, houve um reequilíbrio entre a pesquisa documental, o questionário e as entrevistas.

No total, esta pesquisa dialogou com 34 (trinta e quatro) sujeitos de 5 (cinco) escolas da rede pública estadual de ensino médio de Rio Branco – Acre. Na primeira fase, o questionário do perfil profissional, obtivemos 32 (trinta e duas) respostas válidas, um contingente com 20 (vinte) professoras e 12 (doze) professores, dos quais, a grande maioria, 65,7%, trabalham no regime precário do contrato temporário.

Desse universo, a maior parte, 56,4% se situa entre os 26 a 40 anos, sendo que, quase cinquenta por cento, está apenas entre dois e cinco anos na educação e 84,4% afirmaram nunca terem participado de qualquer atividade de formação em educação em direitos humanos, ofertada pela Secretaria Estadual de Educação.

Considerando a natureza interdisciplinar da educação em direitos humanos, enviamos o convite para responder ao questionário do perfil profissional aos professores das mais diversas áreas de formação e atuação, tendo como retorno a participação de 4 professores que trabalham com artes, 3 com biologia, 2 com educação física, 2 com ensino religioso, 2 com filosofia, 3 com física, sendo que um deles acumula química, 2 com geografia, 3 com história, 2 com língua estrangeira - espanhol, um com língua estrangeira - inglês, 5 com língua portuguesa e 3 com sociologia.

É interessante destacar que vários dos professores de história, sociologia e filosofia acumulam esses componentes entre si, além de outros, como ensino religioso, projeto de vida, oficinas de humanas e eletivas. Tivemos ainda a participação de dois sujeitos, que aparentemente trabalham como assistentes ou mediadores, não indicando área de atuação.

Além do questionário *on-line*, realizamos entrevistas por *web* conferências com 09 sujeitos, dos quais, oito haviam participado da primeira fase, e apenas uma pessoa participou somente da entrevista.

Do universo dos entrevistados, tivemos a participação de uma professora de história, que desenvolve, ainda, atividades com projeto de vida e oficinas eletivas, um professor de física, química e matemática, uma professora de geografia, outro professor de física, uma professora de língua estrangeira - espanhol, um professor de sociologia que também trabalha com oficinas eletivas e projeto de vida, uma professora de língua portuguesa, um professor de educação física e uma professora de arte.

As escolas para a realização da pesquisa, foram selecionadas de acordo com as caracterizações socioeconômicas adotadas pelo zoneamento² escolar de Rio Branco, primando pela representação das distintas regionais da cidade, objetivando extrair das entrevistas categorias que nos ajudem a responder as questões propostas na presente pesquisa.

Para isso, o trabalho está estruturado em três capítulos, além da introdução e considerações finais. O primeiro capítulo é composto por 4 (quatro) seções e subseções, que se dedicam a narrar a trajetória da pesquisadora em direção ao objeto, desde a própria história

² Zoneamento escolar em Rio Branco é uma política educacional implantada no início dos anos 2000 com o objetivo de identificar e articular o desempenho educacional com o contexto socioespacial, que caracteriza os bairros ou regionais da cidade (ALMEIDA, 2017, p. 1-2).

de vida, em que o acesso mínimo a programas sociais foi um fator de sobrevivência, bem como o acesso fundamental à educação, a garantia de formação e atuação profissional, em diálogo com um ativismo sindical, político e social.

Ainda em meu percurso social, finalizo com o retorno à atuação profissional no ambiente da escola em 2019, local em que se apresenta o desafio e a oportunidade desta pesquisa.

Na segunda seção do capítulo I, discorremos sobre a constituição histórica e social dos direitos humanos, retomando de maneira breve, desde o seu surgimento na emergência da modernidade, sua trajetória de organização e busca de consolidação, destacando a sua construção no Brasil, no conturbado período do fim da terceira república até a redemocratização, passando pela importância do movimento de defesa dos direitos humanos na denúncia das práticas de tortura, execuções e outras violações de direitos nos anos de chumbo da ditadura civil-militar no país.

Realizamos ainda neste capítulo um debate entre a teoria clássica-moderna dos direitos humanos e a teoria da cidadania; uma análise de cenário, em que os direitos humanos vêm sendo um alvo prioritário dos movimentos da extrema direita em ascensão, bem como uma discussão sobre a educação como um direito humano fundamental e sua importância para a efetivação dos direitos humanos.

No segundo capítulo nos dedicamos à construção e articulação do referencial teórico-metodológico e procedimental da abordagem da pesquisa e de toda a sua condução e realização, iniciando pelo estudo das produções científicas brasileiras localizadas no banco de dissertações do PPGE/UFAC e no banco de dissertações e teses da plataforma Capes (2016-2018) acerca da educação em direitos humanos.

É composto por 3 (três) seções e 6 (seis) subseções, em que discutimos o referencial teórico-metodológico a partir do estudo da constituição do ser social em diálogo com as suas dimensões formativas: o trabalho e a educação, notadamente a partir das contribuições de Kosik (1976), Paulo Netto (2000, 2007), Cury (1989) e Frigotto (2018).

Neste capítulo, se encontra ainda, o detalhamento das etapas da pesquisa com todos os desafios do seu desenvolvimento, e não nos referimos somente às dificuldades de estabelecimento de contatos e realização de entrevistas de maneira remota em observação ao isolamento social em virtude da “pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus” (IMPACTOS, 2021) que até o momento dizimou mais de 600 (seiscentas) mil pessoas no Brasil, mas também aos impactos organizacionais, culturais e psicológicos que uma pandemia sem precedentes na história conhecida da humanidade podem acarretar.

Integra ainda o segundo capítulo, a apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa, com algumas informações produzidas a partir da sistematização dos dados do questionário do perfil profissional aplicado de maneira *on-line*.

Em função da amplitude do tema direitos humanos, dos diferentes olhares teóricos acerca do seu surgimento, caracterização, função e concretude, e ainda considerando que o tema educação em direitos humanos articula duas grandes áreas, igualmente complexas: educação e direito, julgamos ser importante um olhar mais circunstanciado para a historicização e articulação teórica e organizacional desses elementos.

Nessa direção, para melhor distribuir as discussões ao longo dos capítulos, consideramos que seria mais harmonioso e equilibrado transferir o debate acerca da concepção, construção e organização da política nacional de direitos humanos no Brasil, desde a sua historicização até chegar às ações de educação em direitos humanos na escola, para o terceiro capítulo, alinhando com a apresentação das análises do cenário, bem como do material produzido na busca da compreensão das concepções dos professores entrevistados sobre os direitos humanos na sua formação e na sua prática docente. O capítulo está estruturado em 2 (duas) seções.

Saliento, na perspectiva de Severino (2009), acerca do compromisso da ciência com a coletividade e a consolidação da cidadania, que esperamos, com o presente trabalho, destacar a relevância da educação em direitos humanos em uma sociedade na qual, além de não ser garantido o bem-estar mínimo aos cidadãos, lhe é negado o direito à memória e ao acesso aos bens culturais, aqui incluída a educação, aspectos constitutivos da nossa humanização e emancipação, no enfrentamento à falta de materialidade dos direitos humanos.

Nesse contexto conceitual abrangente da ciência, há que se concluir que a pesquisa no campo geral das ciências tem igualmente um compromisso radical com a consolidação da cidadania. Por isso, além de privilegiar temáticas socialmente relevantes em suas linhas de pesquisa, os pós-graduandos, os seus docentes e o próprio programa, como lugar institucional de produção de pesquisa, como sujeito social e coletivo que é, não podem perder de vista essa finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir intencionalizadamente para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica. Só assim torna ética sua atuação profissional e científica. (SEVERINO, 2009, p. 25-26).

Consoante a compreensão do caráter temporal e processual da construção do conhecimento, entendemos que este trabalho representa uma contribuição, à qual serão necessárias as críticas, novas pesquisas, novos estudos, de modo a adensar esse debate, a partir de uma diversidade de olhares e visões de professores(as) e pesquisadores(as).

Contudo, a partir do que se pesquisou e produziu, é possível apresentar algumas inferências acerca da ausência de uma formação em direitos humanos, tanto inicial, quanto continuada, destacando as especificidades da educação em direitos humanos; uma concepção generalista, desarticulada e multifacetada sobre os DH, com ênfase nos direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e culturais.

Bem como, a falta de uma educação em direitos humanos sistematizada, estruturada e articulada em rede, desde o planejamento até os processos de aprendizagem, passando pelo acompanhamento, produção de material, integração e circulação dos trabalhos desenvolvidos. A isso se alia, uma visão reducionista e responsabilizatória sobre os direitos humanos, que juntamente com as demais categorias provoca o esvaziamento e o reducionismo dos conteúdos dos DH e da EDH.

Tais apontamentos enfatizam a necessidade da constituição da educação em direitos humanos enquanto uma prática pedagógica crítica, capaz de mobilizar reflexões e práticas emancipadoras que afirmem os direitos humanos na sua dimensão econômica, social e cultural. É urgente, para isso, a inserção estruturada em ensino, pesquisa e extensão da educação em direitos humanos nos cursos de graduação e pós-graduação das instituições de ensino superior.

Além disso, é fundamental a implementação sistemática dos instrumentos previstos no PNEDH, e de um programa de formação continuada em educação em direitos humanos (EDH) no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, ressaltando a necessidade de maior conhecimento acerca dos direitos humanos que possibilitem a construção de uma visão crítica acerca das suas contradições teóricas e práticas, bem como dos retrocessos por eles sofridos, nesta primeira quadra do séc. XXI.

1 CONSTITUIÇÃO E CONCEPÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Entendemos ser profundamente relevante, em um processo de pesquisa, singularizar o encontro entre a pesquisadora e o seu objeto de estudo, traçando e historicizando seus respectivos percursos até a construção de um sentido e significado para este encontro, tomando como pano de fundo o contexto histórico, político e econômico em que se concretizam a aproximação, observação, participação e estudo dos direitos humanos (ocasionalmente traduzidos em movimentos políticos e sociais) e da educação em direitos humanos, em sua dinâmica na história recente brasileira, buscando tornar inteligíveis o movimento de crescimento e fortalecimento dos direitos humanos e seu retrocesso no cenário político e social.

Se nos deixarmos enredar pelo ídolo das origens descrito por Marc Bloch e enveredarmos numa retrospectiva em busca dos primeiros registros de qualquer ideia de justiça e cooperação em sociedade, voltaremos até muito antes, inclusive, do Código de Hamurabi ou da Lei de Talião, que lhe deu origem, para identificarmos o surgimento do direito, posto que há argumentos dando conta do seu surgimento antes mesmo da escrita “[...] o direito antecede a invenção da escrita. Mesmo na pré-história, portanto antes do surgimento da primeira escrita já havia direito. Era um direito essencialmente oral.” (REIS, [s./d.], p. 1).

Contudo, em nosso objetivo de contribuir para a compreensão da importância dos direitos humanos na atualidade, vamos tomar como referência histórica o recorte de três declarações, separadas por mais de um século e meio, mas gestadas fundamentalmente, no que René Rémond (1974, p. 13) chama de “século das revoluções” e que traziam em si uma característica comum a quase todas estas revoluções, a defesa da liberdade e da democracia política ou social.

[...] porque nenhum – até agora – foi tão fértil em levantes, insurreições, guerras civis, ora vitoriosas, ora esmagadas. Essas revoluções têm como pontos comuns o fato de quase todas serem dirigidas contra a ordem estabelecida (regime político, ordem social, às vezes, domínio estrangeiro), quase todas feitas em favor da liberdade, da democracia política ou social, da independência ou unidade nacionais (RÉMOND, 1974, p. 13).

Nesse movimento das revoluções liberais, democráticas e socialistas é que se constituem as bases do que viria a ser sistematizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), cujos princípios e normativas já podem ser observados na Declaração da Independência dos Estados Unidos, de 1776, ao afirmar a igualdade e os “direitos inalienáveis [...] à vida, à liberdade e à busca da felicidade” (HUNT, 2012, p. 219), bem como a afirmação

enfática da liberdade e da igualdade, com relevo para a liberdade, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, no estopim da Revolução Francesa.

A declaração francesa apresenta, ainda, princípios importantes, como a presunção de inocência, a necessidade do devido processo legal, a proibição de castigos, senão em virtude da lei, a liberdade de opinião, dentre outros, que, naturalmente, se engendram no contexto político e social.

Mas as declarações de direitos em 1776 e 1789 foram ainda mais longe. Mais do que assinalar transformações nas atitudes e expectativas gerais, elas ajudaram a tornar efetiva uma transferência de soberania, de Jorge III e o Parlamento britânico para uma nova república no caso americano e de uma monarquia que reivindicava uma autoridade suprema para uma nação e seus representantes no caso francês (HUNT, 2012, p. 113-114).

Dois grandes guerras, agregando um holocausto por questões raciais, duas bombas de destruição em massa, dentre outros horrores, e a sua necessária expiação, ainda precisam ser adicionadas ao cenário das revoluções para chegarmos às concepções atuais sobre direitos humanos e a criação de um organismo internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU), que elaborou e proclamou a DUDH em 1948, destacando a dignidade, como inerente a todos os seres humanos, e como os seus direitos iguais são o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (UNIC, 2009), colocando, pela primeira vez, formalmente, em um diploma com abrangência mundial, a ideia da igualdade prevalecendo sobre a liberdade.

Mesmo antes do fim da guerra, os Aliados – em particular os Estados Unidos, a União Soviética e a Grã-Bretanha – determinaram aperfeiçoar a Liga das Nações. Uma Conferência realizada em São Francisco na primavera de 1945 estabeleceu a estrutura básica para um novo corpo internacional, as Nações Unidas. Ela teria um Conselho de Segurança dominado pelas grandes potências, uma Assembleia Geral com delegados de todos os países-membros e um Secretariado chefiado por um secretário-geral à guisa de Poder Executivo. O encontro também providenciou uma Corte Internacional de Justiça em Haia [...]. Cinquenta e um países assinaram a Carta das Nações Unidas [...] em 26 de junho de 1945 (UNIC, 2009, p. 203).

Problematizando as concepções de direito e de direitos humanos, Mascaro (2017, p. 115) nos apresenta que, segundo Pachukanis, o direito surge em sua acepção moderna, “como forma social específica do capitalismo”, como um fenômeno que sobrevém na emergência do sistema liberal burguês.

Segundo o autor, o conjunto de regras ou normas que se aplicavam nas sociedades escravagistas ou feudais, embora possam ser chamadas eventualmente de direito, não passavam da representação de um poder emanado de maneira direta pelo proprietário de escravos ou de terras no feudalismo, não se constituindo em um conjunto estruturado de

regras, operacionalizado por um sistema umbilicalmente interligado aos sistemas político e econômico da organização social.

Nas sociedades pré-capitalistas, as relações de produção não se fundam em categorias jurídicas. O escravismo e o feudalismo são modos de produção de exploração direta. Neles, até as normatividades existentes – e que muitas vezes podem ser chamadas, de modo inespecífico, por “direito” – não funcionam segundo a forma que vai se estabelecendo na modernidade. O mando é direto, como se vê nas figuras típicas do senhor de escravo e do senhor feudal. Mesmo nas sociedades pré-capitalistas mais complexas, como a grega e a romana, acordos normativos que em certos períodos sustentaram suas organizações políticas não representaram a ereção da instância jurídica como forma de sua reprodução social. As normas, nessas sociedades, são um modo de arranjo dos que detêm o poder bruto e direto. Não se separam a instância política e os dominantes da sociedade (MASCARO, 2017, 120-121).

Desse modo, os direitos, sobretudo os direitos humanos, não encontram seu fundamento no jusnaturalismo, nem no juspositivismo, não existem pela sua *autoevidência*, como um dom da natureza, intrínseco ao ser humano, tampouco por terem sido reconhecidos, sistematizados e positivados na forma das leis, ou seja, não são derivados nem do estado, nem da natureza. No capitalismo, o fundamento do direito está na própria dinâmica do capital, na relação que este estabelece como “eixo estrutural do sujeito de direito, do direito subjetivo e da garantia estatal da propriedade privada.” (MASCARO, 2017, p. 122).

Essa força motora dos direitos humanos, na afirmação da igualdade e na defesa da liberdade no processo de emergência da sociedade burguesa, ocasião em que se engendraram os direitos de primeira geração, precisa ser analisada no contexto de uma relação, que por vezes parece brumosa, nos dias atuais, intencionalmente confusa, com posicionamentos que defendem uma pretensa relação de composição entre liberalismo e democracia, enquanto outros afirmam a sua oposição.

Embora o liberalismo tenha tido a sua fase revolucionária, que concorreu para o fim do absolutismo, dos castigos físicos, da servidão e da escravidão na “África, na Ásia e na América” (RÉMOND, 1974, p. 130), dentre outras grandes transformações, e o autor em tela, considera um “grave erro ver o liberalismo apenas em suas aplicações na produção, no trabalho, nas relações entre produtor e consumidor”, mas também alerta que a abordagem ideológica apresenta uma “visão idealista do liberalismo.” (RÉMOND, 1974, p. 28).

Seguindo uma abordagem sociológica esquadrihada pelo autor há uma proposição de melhor ajuste dessa visão, a partir da realidade e das políticas postas em prática pelos liberais: “essa abordagem corrige nossa interpretação histórica e sugere que o liberalismo é, pelo menos enquanto filosofia, a expressão de um grupo social, a doutrina que melhor serve aos interesses de uma classe” (RÉMOND, 1974, p. 28). O que está se afirmando é a liberdade e a

igualdade de uma determinada classe, de determinados grupos, a classe burguesa, os homens em quebrar o monopólio dos grandes feudos, da centralização do poder monárquico, do absolutismo das leis, enfim, a liberdade e a igualdade para garantir “as condições que possibilitaram o desenvolvimento da livre concorrência, a exploração da propriedade fundiária parcelada, a liberação da força produtiva industrial da nação.” (MARX, 2011, p. 26).

Ainda no processo revolucionário francês, o corolário da igualdade retrocedeu pouquíssimo tempo após a proclamação da “república social”, quando “os velhos poderes da sociedade se reagruparam, reuniram-se, ponderaram e receberam o apoio inesperado da massa da nação, dos camponeses e pequeno-burgueses, os quais se lançaram todos de uma só vez à arena política” (MARX, 2011, p. 33), massacrando o proletariado francês e imprimindo a vitória da república burguesa, na associação dos interesses de diversos grupos “da aristocracia financeira, da burguesia industrial, da classe média, dos pequeno-burgueses, do exército, do lumpemproletariado organizado como guarda móvel, das capacidades intelectuais, dos padrecos e da população do campo” (MARX, 2011, p. 34-35).

Para Marx a revolução representou simplesmente a mudança de uma monarquia burguesa para uma república burguesa que, deixando de fora o proletariado, rechaça a igualdade utilizada no enfrentamento ao absolutismo e passa a valorizar a liberdade.

Na problematização da liberdade, vamos estabelecer um diálogo com Mascaro (2017), o qual, fundamentado na concepção marxiana, entende que os direitos humanos, pela sua natureza de direito subjetivo, legitimam no contexto do capitalismo a transformação do trabalho em mercadoria, necessária para a sua reprodução, regulando a relação explorador-explorado, garantindo a liberdade ao trabalhador de mercantilizar o seu trabalho, transformando tudo e todos em mercadorias com o verniz do direito contratual, e no caso específico dos direitos humanos que garantem a condição de sujeitos de direitos, essencial para a mercantilização da sua mão de obra, de modo que é “na sociedade produtora de mercadorias [que] está o fundamento da forma jurídica.” (p. 122).

Ao perceber o direito não como instituição, conjunto normativo ou referencial de conteúdos para a ação, nem como ação ou poder arraigados, mas, em especial, como forma social específica do capitalismo, o alcance de tal leitura chega ao ápice da compreensão dos direitos humanos e de sua crítica: não adstrita apenas às injunções no nível dos conteúdos, chega-se à própria forma da sociabilidade. Daí, nesse nível de crítica dos direitos humanos, não se trata de se posicionar a favor ou contra, mas, sim, de avançar para a superação das formas sociais nas quais as mazelas da exploração e da opressão humanas têm nos direitos humanos um espelho, ainda que pelo negativo e ainda que heroicamente batalhado por muitos.” (MASCARO, 2017, p.115-116)

Toda a crítica que se apresenta à atividade jurídica e, no caso particular, aos direitos humanos, não objetiva a destinação destas atividades à lata de lixo, ao contrário, têm como propósito problematizar os seus papéis, como foram constituídos e a que se propõem, compreendendo que são objetivações humanas e, como tais, processos em construção, perpassadas por contradições com as quais nos debatemos em movimentos de avanços e recuos, afinal, como nos ensina Marx, em sua célebre frase “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhe as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25), e é nesta fresta que vamos construindo a história.

A história é constituída por estas movimentações e pelos níveis de organização e força que os grupos conseguem construir, e, por mais hegemônicos que estes possam ser, não são capazes do controle absoluto, sendo possível aos grupos divergentes construir espaços de movimentação e articulação, de avanços que confrontam a organização ultraliberal da contemporaneidade, embora os espaços nos quais se produzem estas afirmações estejam sob a tutela da “forma político-jurídica [...] necessariamente correlata do capitalismo.” (MASCARO, 2017, p. 123).

Ao afirmar que “as tensões e lutas sociais fazem avançar garantias políticas e jurídicas, mas, quando Estados e direito ameaçam arranhar determinadas distribuições da riqueza ou do poder, direitos humanos são varridos do cenário” (MARX, 2011, p. 111), Mascaro está destacando um aspecto central que não pode ser abandonado na luta de classes: o poder está nas mãos daqueles que controlam os meios de produção de riquezas, mesmo no capitalismo especulativo e financeiro.

Nesse sentido, seguimos com Mascaro ao delimitar que não se trata de defender ou atacar os direitos humanos, ao contrário é necessário compreender que para avançar nesse debate há que se enfrentar os condicionantes das desigualdades, os produtores da exploração e da opressão do ser humano, que estão na base da não concretização do quase todo o capítulo dos direitos econômicos e sociais, o que implica abalar as bases da organização e produção do capital, sob pena de que os direitos humanos continuem sendo apenas declarados e nunca concretizados.

Nesse nível de crítica dos direitos humanos, não se trata de se posicionar a favor ou contra, mas, sim, de avançar para a superação das formas sociais nas quais as mazelas da exploração e da opressão humanas têm nos direitos humanos um espelho, ainda que pelo negativo e ainda que heroicamente batalhado por muitos (MASCARO, 2017, p. 115-116).

O segundo recorte sobre o qual nos referimos, no início deste capítulo, a DUDH que marca a concepção atual dos direitos humanos e os seus mecanismos de atuação e legitimação, nos deteremos no encerramento do capítulo, após breve incursão sobre o encontro da pesquisadora e seu objeto.

1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA EM DIREÇÃO AO SEU OBJETO: DO SERINGAL À ACADEMIA

Nesta seção enfrentaremos talvez o maior desafio deste texto, escrever sobre a minha trajetória pessoal, social e enquanto pesquisadora, em direção ao objeto de pesquisa e seus pontos de intersecção até o encontro neste projeto. Refazer este percurso da estudante, militante e pesquisadora com os direitos humanos é desafiador por diversas razões, entre elas, porque falar sobre este tema já é falar de si, mas quando você se coloca diretamente na narrativa, esta intercessão entre sujeito que pesquisa e sujeitos da pesquisa se torna ainda mais aproximada.

Pesquisar os direitos humanos com enfoque nos direitos econômicos, sociais e culturais é pessoalmente importante, à medida que considero a mim e a minha família, assim como milhares de outras pessoas, sobreviventes graças aos poucos direitos sociais a que tivemos acesso nas décadas de 1980 e 1990, com destaque para o acesso primordial à educação em uma escola rural, mas também o acesso aos serviços de vacinação e de assistência social, como a distribuição de alimentos, frisando a diferença entre direito social e programa social. O acesso à informação da minha mãe, por exemplo, por meio de um livro sobre alimentação de bebês, ressalte-se que ela se alfabetizou sozinha, garantiu o direito à vida (primeiro direito protegido pelos DH) dos filhos, em um cenário de altíssimo índice de mortalidade infantil, em que as mães (e, quando digo mães, era por assim ser considerado na época), para cada dez ou doze filhos nascidos vivos, criavam, às vezes, cinco, seis, falando de uma maneira bem geral pela percepção das histórias, inúmeras vezes, repetidas em família. Sem esquecer toda uma situação de solidariedade que possibilitou, ainda, o acesso ao vestuário e à habitação.

Meu pai estudou até a 3ª série do antigo primário, e minha mãe nunca estudou, apesar de ter sido esse o seu maior sonho, e, como sempre narrado, o que os impulsionou a

abandonarem a situação de pobreza nas colocações³ bolivianas, resquícios da colonização provocada pelo primeiro ciclo da borracha (1878-1920), assim como dos conflitos da Revolução Acreana (1902-1903) (PINTO, 2014), pela situação de incerteza absoluta nas áreas rurais próximas à cidade de Brasileia, atual Epitaciolândia, sem casa, bens ou emprego, a partir de 1975. Minha família (pai, mãe e quatro filhos – meu irmão mais novo ainda não era nascido), hospedou-se por trabalho e comida em uma espécie de fazenda, mas fiz essa introdução para falar dos impactos da ausência de direitos sociais, muitas vezes, suplantados por programas de assistência social que, em diversas circunstâncias, podem ser a diferença entre a vida e a morte de inúmeras pessoas, como foi o nosso caso, neste mesmo movimento de sair dos seringais em busca de estudo e melhores condições de vida e trabalho nas jovens cidades do Acre.

Em 1972, O Brasil vivia sob a ditadura civil-militar, que na sua busca de hegemonia, cria ações de assistência social, como o Projeto Rondon e Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), dos quais fomos beneficiárias. O INAN foi instituído após um inquérito “sobre as condições de vida das classes operárias [que] revelou a ocorrência de déficit calórico e de nutrientes.” (ARRUDA; ARRUDA, 2007, p. 319). Já morando na cidade, minha mãe teve contato com os seus serviços, por meio do qual tínhamos acesso a um sacolão mensal, o que também obrigava a vacinação, como condição para acessar os alimentos. Paralelamente ao INAN, aconteciam as ações do Projeto Rondon, com a realização de palestras sobre saúde, cuidados e higiene, além da presença da “comunidade” da Igreja Católica, que naquele período desenvolvia um importante trabalho de politização e cidadania, em meio às lutas pela sobrevivência que passavam pela posse da terra na região.

A Prelazia do Acre e Purus além de ensinar a rezar e comungar passou a assessorar e ajudar as lutas de grupos trabalhadores rurais. Comprometidos com uma Teologia da Libertação criaram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) para orientar os posseiros acerca da posse e do uso da terra. [...]. A Igreja começou a denunciar os primeiros crimes contra os seringueiros e, por causa desta pressão, a Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) chegou ao Acre em 1975 (PINTO, 2014, p. 44).

Um dos hinos da Igreja que se entoava, no início da década de 1980, era “Nossos direitos vêm! Nossos direitos vêm! Nossos direitos vêm! Se não vêm nossos direitos, o Brasil perde também”. É forte, punitivo e apoiado na justiça divina, a parte do verme teu companheiro fazia um pequeno estrago na minha mente infantil e literal, mas recordo

³ Colocação: unidade autônoma de um seringal, formada pela casa de moradia do seringueiro, pelas estradas de seringa, pela barraca de defumação e, após a época de expansão, pela área de roçado, caça e pesca (ALLEGRETTI, 2002, p. 170).

vivamente das pessoas cantando a plenos pulmões, muitas e muitas vezes, e acredito que se dando conta de que tinham direitos, como aliás precisamos lembrar mais uma vez.

Nossos direitos vêm/Nossos direitos vêm/Se não vêm nossos direitos/O Brasil perde também/Confiando em Cristo Rei que/ nasceu lá em Belém/Que morreu crucificado porque/nos queria bem/Confiando em seu amor, se reclama/até o doutor/Mas nossos direitos vêm/Quem nega nossos/direitos será/negado também/Já chega de promessa sem cumprir/para ninguém/Mas com os irmãos unidos o mundo/muda de sentido/E nossos direitos vêm/Só porque tens muita terra e tens/gado com fartura/Tu negas o teu irmão, este pobre/sem figura/Cuidado com teu/mistério, um dia/no cemitério/Nossa carne se mistura/A cova é tua morada, o verme teu/Companheiro/A vida desaparece, pra lá não/serve dinheiro/Quero ver tua defesa, onde está/tua riqueza/Que comprava o mundo inteiro/Tu sabes que a morte é justa e/vem toda de uma vez/Passa um visto nos teus crimes,/qual o dia eu não sei/Mas tu pagarás dobrado, não/existe advogado/Que te defenda da lei/Pra lá tu não levas nada, nem/dinheiro, nem teu gado/Nem teu carro, nem partido, nem/pacote arrumado/Lá tu tira/tua máscara, só leva/terra na cova.⁴

Naturalmente, eu não alcançava todas as conversas, lembro-me da passagem de lideranças tentando filiar pessoas para o MDB, contatos para a criação do PT e com maior vivacidade de uma mobilização para tomar posse de umas terras na altura do Km 12 da BR-317, saindo de Brasileia (AC), da qual meu pai e dois irmãos dele participaram. Um desses tios ainda mora nesta área, que é conhecida pelo Igarapé que passa ali próximo, o Barra.

Seguindo essa caminhada, cheguei à minha idade escolar neste momento em que o Governador Geraldo Mesquita tentava frear a frente de expansão agropecuária iniciada na região na década de 1970, e, por mais ousado que pareça, penso que uma ação específica do Governo Mesquita como parte dessa política mudou a minha vida e a dos meus irmãos, que foi a doação de parte das terras do Seringal Bela Flor, situado a 9 km da cidade de Brasileia, adquirido pelo Executivo Estadual para a Superintendência da Borracha (SUDHEVEA) junto ao Núcleo de Apoio Rural Integrado (NARI) da Secretaria de Desenvolvimento Agrário (SDA) para a instalação do Centro de Treinamento para Agricultores e Seringueiros (ACRE, 1980), do qual fez parte a criação da Escola NARI Bela flor, onde estudei o antigo primário, de 1981 a 1984.

Somos frutos do trabalho dos nossos pais, da solidariedade de familiares e amigos e da visão da minha mãe, que compreendeu a importância da educação e ainda conseguiu visualizar os programas sociais acima citados, capazes de contribuir para a nossa sobrevivência. O NARI Bela Flor já na minha visão, não mais nas histórias da família,

⁴ Hino da Igreja Católica, possivelmente de autoria de Zé Rufino. Disponível em: <https://docplayer.com.br/68896169-Sumario-1-eu-sou-mulher-p-margarida-perfumada-p-maria-da-paz-p-xote-das-meninas-p-felicidade-p.html>. Acesso em: 16 abr. 2021.

significava a escola e, antes disso, Posto de Saúde, onde eu tinha que ir de madrugada tomar vacinas e via minha mãe recebendo alimentos.

O espaço possuía uma estrutura bonita, foi a primeira vez que eu vi um tijolo, um banheiro, um chuveiro, um vaso sanitário, janelas e portas pintadas, cadeiras arrumadas, merenda e professoras, mas, apesar de achar aquele local encantador, percebi muito tempo depois que, infelizmente, estava praticamente abandonado, sem manutenção, os equipamentos de beneficiamento de arroz funcionavam muito esporadicamente. A bomba ou roda d'água, cuja engrenagem exercia um fascínio na garotada também não funcionava. De toda forma aquela escola rural desempenhou um papel fundamental no meu caminho de construção de uma vida mais próxima ao princípio da dignidade humana.

Aproveitar a menção ao princípio da dignidade da pessoa humana, para observar o desvio que se operou para as classes mais populares do termo dignidade. Tomando como referência a proposição de Ernst Bloch apresentada por Lyra Filho (1985) que a dignidade não se efetiva sem a libertação econômica, sem o fim da exploração, as elites deram a volta no conceito, ideologizaram o princípio devolvendo a responsabilidades para a classe trabalhadora ou sem trabalho, construindo a ideia de que um homem⁵ digno é um homem que mesmo pobre se mantém honrado, honesto no melhor estilo do respeito à propriedade privada, obediência acrítica aos poderes constituídos e submissão aos poderosos que costuma responder pelo apelido de respeito, cumprindo a função de controle da pobreza.

É também difícil a escrita de si, porque, me filiando às ideias de Paulo Freire, observo que a estrutura social na qual estamos imersos, sobretudo a partir deste local de fala, de despossuídos de recursos econômicos, alimenta na formação da nossa identidade, a menos-valia, a desimportância. “A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores.” (FREIRE 2013, p. 64), e não se supera mecanicamente o questionamento sobre qual a importância da nossa história para alguém mais, que não você mesmo.

É desafiador ainda pela minha dificuldade de síntese, minha viagem pelas camadas interiores; todas as vezes que começo a pensar no que escrever, quando vejo já estou tentando levantar como o meu avô chegou do Rio Grande do Norte e se instalou em um seringal na Bolívia. Em que ano isso terá acontecido? Como terá sido a sua vida? O primeiro casamento com uma mulher da qual eu tenho poucas referências, a não ser uns tios muito brancos com os quais eu convivi muito pouco e já estão todos mortos. E como ele encontrou a minha avó

⁵ Na discussão teórica, sempre que me referir a homem, estou me referindo a gênero humano.

Luiza, uma mulher negra da qual eu também conheci apenas um irmão, em termos de ascendência?

E da parte do meu pai? Sei que meu avô nasceu no Acre, filho de cearenses, teriam vindo no primeiro ciclo da borracha. Como conheceu a minha avó Maria Luci, cuja única informação que eu tenho é que veio de Lábrea no Amazonas, tinha traços indígenas, um amor imenso pelos filhos, doçura, alegria e certa irreverência. Gostava de música, não apoiava os castigos e nos dava licor de coco na tampinha da garrafa escondido.

Todo esse relato, para falar também que uma das negações de direitos às pessoas pobres é a privação do direito à memória, e com isso a negação da sua história, desde o núcleo familiar até o entorno do qual fazemos parte. Só temos acesso à história oral, a partir dos vivos, que já não cultivam as tradições de ir contando de pai para filho, interrompendo um possível fio condutor de maior alcance no tempo.

Além disso, estamos nos movendo em um universo no qual a expectativa de vida é ainda mais baixa que a média do período em outras regiões, e, como a memória é a base da nossa identidade, germina um sentimento de insignificância, de uma vida sem ligações, sem lastros, sem uma história, sem um sentido mais coletivo, sem referências, enfim, nos conectando com essa essência de desvalia e desimportância.

Se esse direito não me tivesse sido negado, será que eu teria tanta necessidade de escrever sobre essas histórias? Elas estariam escritas, de alguma forma registradas, não sei, mas posso afirmar com certeza que tudo isso me é difícil porque, além de não saber exatamente o que ganha relevo a partir do tema da pesquisa, sou dada a digressões – segundo o psicólogo, fugas da realidade.

Não concordo, mas, por outro lado, quem poderia culpar uma criança por querer fugir de uma realidade tão inóspita, nem mencionei a dureza do trato familiar, além das velhas estruturas do machismo muito presentes nesta realidade e o autoritarismo, que só consegui traduzir como desamor. Enfim, penso que todas essas questões, assim como as histórias de centenas de milhares de pessoas, que como eu, ou até em situações mais adversas, se debateram com a sua formação social e cidadã, tendo como primeira linha a necessidade imediata da sobrevivência num contexto de tanta negação de direitos se relacionam com a presente pesquisa sobre educação em direitos humanos.

Ir para a escola foi o primeiro grande acontecimento da minha vida. Havia um rigor, uma seriedade, eu percebia aquilo como algo realmente importante, e tinha certo medo. Eu ainda tinha 6 (seis) anos, faria 7 (sete) em maio, mas minha mãe decidiu que eu só iria estudar no ano seguinte. De tanto eu insistir, ela disse que eu não iria porque não tinha farda, então

aquela avó do licor, a Dona Maria Luci, desmanchou uma saia e uma blusa da minha irmã mais velha e fez a minha farda, hoje não uso mais esta palavra, para os meus filhos, digo: uniforme, mas naquele tempo era a farda e guardava muita solenidade. Estudei todo o ensino primário, atual ensino fundamental anos iniciais, com aquela saia desbotada, desde o primeiro dia em que a vesti.

Contraditoriamente a escola que me abriu um mundo me negou o hábito da leitura. Aprendi a ler muito rapidamente para os padrões do local e da época, e, na segunda série do antigo primário, lendo correntemente, inadvertidamente tentava me exhibir para a professora que nos postava de pé em frente da sua mesa e ia conduzindo a leitura demoradamente pelas linhas com um lápis. Eu lia tudo bem mais rápido que a cadência do seu lápis, e proclamava orgulhosa: terminei!

A professora mandou chamar a minha mãe e disse-lhe que não me permitisse ficar lendo em casa, nem escrevendo, nem mexendo com os cadernos, sob o argumento de que eu era muito pequena e aquilo fazia mal; e exemplificou: – Você não vê a França, ficou daquele jeito de tanto estudar. A França era uma senhora que sempre passava em frente da nossa casa no Km 6 da Estrada de Brasileia, atual Epitaciolândia, caminhando muito rapidamente, conversando e gesticulando sozinha, diziam que ia até Rio Branco a pé e voltava. Tudo que sabíamos é que era considerada “louca”.

Minha mãe sempre foi determinada e acreditando na orientação cumpriu-a fielmente, com a ameaça de “peia”. Por algum tempo li e reli aquele livro de capa amarela das Testemunhas de Jeová intitulado: “Meu Livro de Histórias Bíblicas”; convenci um missionário que por ali passou a me doar e o mantive escondido em área de difícil acesso.

A partir da 5ª série (hoje ensino fundamental anos finais) fui estudar na cidade, a distância da caminhada que antes era algo em torno de 10 (dez) km (ida e volta), passou para cerca de 15 (quinze) km, também ida e volta, mas lembro que começamos a conseguir algumas caronas, com os trabalhadores da Mendes Jr., que conhecíamos por Deracre⁶ e atuavam na preparação para o asfaltamento da estrada (BR-317) ou no próprio ônibus que fazia o trecho Brasília – Rio Branco, não era sempre, mas na maioria das vezes.

Na escola da cidade se acentuou a diferença no contraste das roupas, dos materiais escolares, da aparência em geral e; não havendo merenda escolar, notabiliza-se a falta de dinheiro para a compra do lanche. Esse período não foi muito bom, me retraí nos estudos, me fechei ao convívio com os colegas e as colegas e guardo poucas recordações.

⁶ Departamento de Estradas e Rodagens do Acre.

Ainda no final do ensino fundamental, possivelmente em 1988, por alguma razão fomos levados pela escola para assistir a uma “palestra” do Osmarino Amâncio⁷; baixinho, com roupas apertadas ao estilo da época, não lembro do que falou, mas ainda me sensibilizo com a forma que falava, seu jeito de falar, caminhar e gesticular. Dali certamente saiu a concordância com o que dizia, talvez tenham encontrado eco nos cânticos da igreja católica, nas movimentações por terra, por criação de partidos e nas primeiras eleições diretas para governador.

Se o ginásio (atual ensino fundamental anos finais) foi meio cinza em virtude do choque econômico, no segundo grau (atual ensino médio) novos horizontes se abriram mais uma vez na minha vida, voltando a ser uma aluna participativa, curiosa e interessada. Em 1991 no terceiro ano do magistério, aos 16 (dezesseis) anos, fui convidada a dar aulas para a 1ª série, em uma escola que foi instalada em uma antiga penitenciária de Epitaciolândia (AC), a poucos passos da casa onde morava, iniciando uma longa e complexa jornada de construção da minha identidade como professora, ao tempo que tentava construir a minha identidade como ser humano e mulher.

Quando ingressei no curso de Habilitação Profissional em Magistério do 1º grau uma jovem professora, quase da minha idade, chegou revolucionando a nossa visão de mundo e nos levando a compreender o extraordinário papel da educação nos processos de emancipação social. A professora Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria vinha do recém-realizado curso de Pedagogia e teve uma influência fundamental na minha formação pessoal, política e profissional, a partir dos nossos ricos, coletivos e afetuosos diálogos em suas aulas de Sociologia da Educação, e que, no momento, tenho a alegria e o privilégio de reencontrar nessa retomada acadêmica com o Mestrado em Educação.

O curso de Pedagogia realizado no município de Xapuri (AC) integrou uma ação inovadora de interiorização da Universidade Federal do Acre, na qual foi promovido também o curso de Letras no município de Brasiléia (AC), visando ofertar formação para a prática docente aos alunos e alunas da região do Alto Acre. A professora Lenilda chegou juntamente com duas outras egressas da Pedagogia, as professoras Maria Antonia Vieira e Luzia Queiroz, equipe à qual vieram se somar, oriundas de outras experiências, as professoras Suzete Necchi Benites e Zeli Ribeiro Correia da Silva, no desenvolvimento de um magistério potente, que nos introduziu no mundo das didáticas e, sobretudo, no debate da qualidade da educação e o seu papel transformação social.

⁷ Líder Seringueiro do Alto Acre (Seringal Bela Flor). Disponível em: <https://litci.org/pt/osmarino-amancio-siringueiro-da-amazonia-a-gente-sonha-com-uma-sociedade-melhor/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Tive o privilégio de ser aluna dessas professoras incríveis e fabulosas, e, no mesmo processo, iniciar a minha atuação como professora da rede pública, exatamente porque elas acreditaram no meu potencial para a docência, de modo que, sob a sua orientação, estímulo e incentivo, iniciei o meu percurso profissional na educação.

Parte das professoras acima referidas (Lenilda Faria, Maria Antonia, Luzia Queiroz, Suzete Necchi e outras profissionais) integravam na Inspetoria de Ensino de Brasília (AC) uma equipe de acompanhamento pedagógico aos professores daquele município, o que englobava ainda a Vila Epitácio Pessoa, local em que eu residia e laborava.

A equipe desenvolvia um trabalho realmente transformador, no sentido do seu caráter solidário, da construção coletiva, do apoio e acompanhamento, jamais da fiscalização, um trabalho de suporte ao planejamento, criando um ambiente de estudo e produção, recusando o papel de planejar para os professores executarem.

Nesse processo tive a oportunidade de presenciar muitas professoras desabrochando e se destacando com as suas experiências de construção do conhecimento com os seus alunos, produzindo seus instrumentos e estratégias, a partir das orientações que eram construídas nos encontros de professores e também, porque não acrescentar nas aulas do magistério, que contava com algumas alunas e alunos em atividade nas escolas, sendo possível observar um trabalho que se desenvolvia nesse duplo viés, do ensino e da atuação, tão potentes na construção de uma prática crítica e reflexiva, como não tive mais a oportunidade de participar ao longo da minha vida profissional.

Foi também nesse período, que compreende o finalzinho do antigo ginásio e início do antigo segundo grau, que comecei a ter participação nos movimentos sociais, participei do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasília, dava aulas de catecismo, atividade que me inseriu no contexto da organização pela Diocese do Movimento Nacional de Defesa dos Direitos Humanos no Acre, pelo qual participei de um encontro estadual em Rio Branco e um encontro regional em Manaus por volta de 1992.

Particpei do Fora Collor, como militante do movimento estudantil, e ainda, articulamos a criação de um Grêmio na Escola Kairala José Kairala, pleito em que fui candidata derrotada. Saliento que participei ativamente das campanhas eleitorais do Partido dos Trabalhadores (PT) para a presidência da República em 1989 e para o governo do estado em 1990, antes mesmo de poder votar.

Ao concluir o ensino médio, não havendo oportunidade imediata para cursar a graduação em Brasília, me lancei na aventura de migrar para Rio Branco, sem casa, sem dinheiro, “sem consolo, sem guarida⁸”.

Acreditava que a faculdade seria realmente uma revolução na minha vida, não sabendo que enfrentaria uma vida acadêmica cruel e mesquinha, marcada pela disputa mordaz entre professores e alunos, pelo machismo, ocultismo e elitismo, não percebidos criticamente a bem de resguardar minha saúde psicológica.

Estava sozinha, sem família, sem apoio e sem orientação, a ponto de abrir mão de uma bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Dizia-se na época: “uma bolsa do CNPq é o ingresso para o mestrado”, em um ano (1996) em que ainda não havia sinais de mestrado no Acre, por uma bolsa de estagiária da biblioteca do Serviço Social do Comércio (SESC), algo em torno de uns 30% do que pagava na bolsa de iniciação científica.

Ninguém entendeu as minhas razões, nem eu mesma. Mas àquela altura eu tinha me desligado dos planos e só procurava um cantinho no qual eu me sentisse bem. Saí da graduação pensando em nunca mais pôr os pés na UFAC, raramente lembro que fui vice-presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e tantos outros movimentos. Eu estava com vinte e poucos anos, destroçada, sem sonhos ou crenças, sem entender nada e sem ninguém para me dizer qualquer coisa, saí vivendo, fui fazer outras coisas, e fiz muitas, mas nisso se passaram mais de 20 anos.

Isso é o que explica o hiato entre a graduação e o Mestrado, se é que há necessidade de explicar. A escola, os estudos me abriram o mundo, e também o fecharam em dois momentos distintos, mas indubitavelmente foi e é o meu caminho para chegar até aqui.

A Frente Popular do Acre (FPA), liderada pelo PT, chegou ao governo do estado em 1999, o que deu novo significado ao meu caminho, no trabalho, me dediquei como sempre, com exagero, me afastei da militância partidária, mas nunca abandonei a participação social, militei no movimento cultural, contei histórias, fiz teatro (antes mesmo de 1999), “casei”, tive 2 (dois) filhos, fiz uma nova graduação, uma especialização, um MBA, retomei a vivência partidária, aderi ao movimento feminista, cujas ideias partilhava quase desde sempre, me candidatei à deputada estadual e saímos do governo ao perder as eleições em 2018.

⁸ Trecho da letra da música “Pra não morrer de tristeza”, de autoria Mestre João Silva. Disponível em: <https://immub.org/noticias/pra-nao-morrer-de-tristeza-uma-breve-cronica-sobre-joao-silva>. Acesso em: 18 abr. 2021.

Na segunda graduação (Direito), de 2010 a 2014, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso (TCC) na área de direitos humanos, pesquisando o direito à imigração, a partir da análise do acolhimento humanitário dos haitianos no fluxo migratório para o Brasil, através do município de Brasiléia.

O interesse pela temática surgiu quando tive a oportunidade de trabalhar no alojamento construído em Rio Branco para abrigar os haitianos que ficaram “presos” em Iñapari (Peru) em virtude de uma resolução do governo brasileiro que passou a exigir visto para a entrada de imigrantes, deixando em torno de 250 haitianos na ponte que liga o Brasil ao Peru no município de Assis Brasil, cerca de 350 km da capital Rio Branco, sem poderem ir e nem voltar, ou seja, sem poderem entrar no Brasil e nem retornar para o Peru.

A crise que já estava estabelecida, ganhou repercussão internacional e trabalhando no abrigo que foi instalado em Rio Branco, após esse impasse, pude vivenciar as duras condições de vida e saúde de haitianos, muitas vezes, enganados por coiotes, contaminados por doenças como AIDS e Hepatite B, iludidos com a promessa de bons salários no Brasil, fugindo da miséria e da violência de um país arrasado, em um momento em que o Brasil experimentava uma fase de pleno emprego (MEDEIROS, 2014).

No estudo que intitulei: “Deslocamentos humanos na atualidade – estudo de caso: o fluxo migratório de haitianos para o Brasil através do município de Brasiléia (AC) no período de 2010 a 2014, na perspectiva da garantia dos direitos humanos”, analisei as razões da repulsão haitiana, as ilusões de bons empregos, algumas discussões que se estabeleceram na mídia de cunho racista e xenofóbico, os estados e as empresas para as quais foram direcionados os trabalhadores, bem como a percepção dos moradores de Brasiléia sobre um fluxo de pessoas que chegou a empatar ou até superar o a população da cidade, algo em torno de 26 mil haitianos entrando no Brasil pela fronteira de Assis Brasil (MEDEIROS, 2014).

Essa pesquisa me reconectou com a professora de catecismo e participante dos movimentos pelos direitos humanos ligados à diocese, e quando pude retornar para uma ideia de fazer mestrado quis continuar estudando essa temática, com a qual me sinto, de diversas formas, envolvida.

Alguns meses antes do mestrado retornei à Escola em 2019, após esta longa “Variante”, e por casualidade, ou não, fui lotada em uma escola rural, onde me deparei com uma realidade de pobreza, abandono, descaso e violência que me pareceram ainda mais desalentadoras do que a minha própria realidade infantil, detalhada acima.

Não posso discorrer sobre a violência das facções criminosas que crescem em todas as cidades brasileiras, sobretudo nos bairros mais distantes dos eixos centrais e com menor

presença dos serviços públicos, mas é impossível não mencionar o clima de medo e impotência que se vive nas escolas situadas em áreas de maior situação de vulnerabilidade econômica e social.

Tomando a escola em que trabalho como referência, existe um domínio de território, as áreas são de uma determinada facção; em pouco mais de dois anos, acompanhamos alunos e famílias que tiveram que se mudar às pressas porque foram expulsas pelas chefias e conselhos destas organizações, professores assaltados, familiares de alunos assassinados, duas alunas assassinadas, sendo que uma delas, de 13 (treze) anos, ainda não teve o corpo encontrado.

Além de várias outras histórias, de uso de drogas, de cooptação e utilização de crianças e adolescentes para os serviços do crime, de violência contra a mulher, que levam a percepção de crianças e adolescentes perpassados por esta realidade, da cultura da facção, nos modos de ser e de agir, e que, para agravar ainda mais esta situação, muitas vezes são tratadas, por uma parte do corpo escolar, como sem perspectivas, como se concordassem que não há o que se fazer, o destino daquelas crianças é realmente a facção, ou pelo menos de uma maneira geral, daqueles mais desafiadores.

De modo que, você se vê em uma escola com medo e sem esperança. Com crianças para as quais o Conselho Tutelar é uma estratégia de ameaça contra a sua “indisciplina”. Vez ou outra em algum aconselhamento se ouve: – se você não melhorar, eu vou chamar os seus pais e o Conselho Tutelar, como se tal conselho não tivesse como função precípua a proteção da criança e do adolescente.

Como se ainda estivéssemos na cultura “menorista” e o conselho fosse o comissário de menor, o que, aliás, não faz muita diferença porque, de fato, essas crianças não estão protegidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não estão protegidas pelo Estado e, pior, acabam recebendo um ensino aquém do que o Estado costuma oferecer, afinal se não há expectativa para os alunos porque se pensar em ensino de qualidade?

Como pensar em direitos humanos nesta realidade, em que a lei já é outra? Como pensar em direitos econômicos, sociais e culturais em um país extremamente desigual? Talvez começando pela crítica desses direitos humanos, desvelando o seu contexto, suas contradições e condicionantes, pensando na importância de uma educação em direitos humanos emancipadora e não alienadora, sentido em que caminhamos com MASCARO (2017, p. 115-116), quando afirma que não se trata de ser contra ou a favor, mas de buscar avançar na superação das formas sociais nas quais estas mazelas da exploração e da violência se reproduzem.

Finalizando pelo começo, nasci na colocação Vai quem quer, seringal Três Corações, na Bolívia, próximo aos seringais Nazaré, São Vicente, Sacado e Extrema. Muitas famílias, como a minha, que moravam naquela região escondiam os filhos dos fiscais bolivianos que passavam esporadicamente tentando registrar as crianças nascidas em seu território, o que de certa forma me alinha desde o nascimento a esse contexto de contradição em relação aos direitos humanos, a começar pela nacionalidade, passando pela sobrevivência à pobreza e aos transtornos daí decorrentes, pela escassez de serviços públicos responsáveis pela garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais, e até pelo direito a “desfrutar o mais elevado nível possível de saúde física e mental” (BRASIL, 1992a).

1.2 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DOS DIREITOS HUMANOS

Buscando compreender a relevância da educação em direitos humanos e da sua presença nas escolas de Rio Branco, é necessário revisitarmos, ainda que de maneira breve, o processo histórico, social e político de constituição dos direitos humanos, enquanto parte integrante do direito e da educação em direitos humanos.

Neste esforço, há a necessidade do enfrentamento de alguns conceitos largamente utilizados no contexto dos DH, eventualmente até sinonimizados, que, no entanto, podem apresentar conotações ambíguas ou mesmo divergentes, nublando a leitura, tanto do processo de constituição, quanto da sua trajetória, mas principalmente da onda de retrocesso, desconstrução e deslegitimação dos direitos humanos, a partir do final do século XX e início do século XXI.

Preliminarmente, cabem algumas linhas para lembrar o que a estrutura estatal, em sua busca de hegemonia, se esforça muito para nos fazer esquecer que o direito não surge do aparelho de Estado como uma concessão aos indivíduos, ou de um seletivo grupo de iluminados que sabem o que é melhor para a humanidade. Ao contrário, o direito, assim como todas as demais elaborações humanas, é uma construção histórica e social. E mais, segundo Lyra Filho (1985), o direito não se reduz ao conjunto de leis de uma sociedade, podendo-se falar em direito apesar da lei.

O fato de um determinado direito socialmente reconhecido não ser garantido na norma escrita, não significa que ele deixa de ser um direito, o mesmo acontecendo com o seu contrário, como, aliás, é o caso de muitos direitos humanos, que, mesmo previstos no regramento jurídico interno, não são efetivados.

Conquanto a lei seja uma positivação do Estado, permanecendo “em última análise, ligada à classe dominante, pois este, como sistema de órgãos que regem a sociedade politicamente organizada, fica sob o controle daqueles que comandam o processo econômico” (LYRA FILHO, 1985, p. 8), ela também é atravessada pelas contradições e pelas lutas da sociedade civil, que direta e indiretamente atuam no processo de criação, modificação e revogação das normas, mas fundamentalmente na discussão e construção do direito, como corrobora Coutinho (1989, p. 55) acerca dos “sujeitos coletivos” que atuam na dinâmica dos interesses sociais.

Numa sociedade cujos atores políticos são constituídos a partir de múltiplos interesses, sempre postos em discussão e em confronto, assume um peso cada vez maior a relação entre governantes e governados – ou, se quisermos, entre Estado e sociedade – a busca de relações de consenso (COUTINHO, 1989, p. 55).

Lyra Filho (1985) aponta ainda, que há uma tendência de identificação imediata entre lei e direito, sendo que em algumas línguas, como o inglês, uma mesma palavra, no caso *law* significa simultaneamente lei e direito, o que intensifica essa tendência. Não se trata de uma questão de menor importância, afinal as palavras carregam conceitos que estruturam os debates e a organização social, como veremos sobre a cidadania e direitos humanos. Inclusive, o caso inglês não ocorre na maioria dos outros idiomas, a começar pelo grego, no qual temos *nomos* representando a norma, enquanto *dikaion* propõe o direito *justo*. Além disso, no próprio inglês os autores precisam falar em *Right* e não *law* quando estão falando exclusivamente de direito, independente da lei.

Não se trata dum problema de vocabulário. A diversidade das palavras atinge diretamente a noção daquilo que estivermos dispostos a aceitar como Direito. Por isso mesmo, os autores ingleses e americanos têm de falar em *Rigth*, e não *law*, quando pretendem referir-se exclusivamente ao Direito, independentemente da lei ou até, se for o caso, contra ela. (LYRA FILHO, 1985, p. 8).

Na perspectiva de uma construção histórica e social dos sistemas de leis e normas, Marilena Chauí (1989) nos apresenta uma discussão sobre o surgimento do direito, e em particular dos direitos humanos, na emergência da modernidade, que inaugura a concepção dos homens como sujeitos sociais, políticos e históricos, implodindo a noção de que as relações sociais seriam uma organização divina e obrigando os indivíduos a reconhecerem sua responsabilidade pela sua própria organização, exercício do poder, elaboração das leis e todos os demais processos das relações sociais, antes vistos como parte de uma ordem natural pela qual se estruturava a comunidade.

O surgimento da modernidade significa o advento do social como social, do político como político e do histórico como histórico. Confirmando o homem como sujeito social, político e histórico, desloca o medo fundamental para o interior da própria sociedade e faz com que nasça, simultaneamente, o pensamento moderno sobre os direitos do homem (CHAUÍ, 1989, p. 18).

O rompimento da visão de uma organização divina do mundo possibilita às pessoas, a percepção de que a vida social e política é o resultado da ação humana, e não a ideia de um organismo social, operado por uma ordem natural, em que tudo é como deve ser. Essa ruptura produz também o reconhecimento das divisões internas que marcam a sociedade e a instauração do medo no âmbito das próprias relações humanas, no que Chauí (1989) afirma ser a passagem da comunidade para a sociedade, situação em que os indivíduos, antes vistos como membros orgânicos de um sistema estruturado por Deus – a comunidade – passam a se reconhecer como indivíduos isolados. Aqui, podemos estabelecer um diálogo com Bovero (2002), quando afirma que “a modernidade consiste na prioridade lógica e axiológica do indivíduo sobre a comunidade e da identidade individual sobre a identidade coletiva.” (p. 126).

Estes indivíduos precisam, então, estabelecer novas regras para a sua sociabilidade, “ou seja, [...] a sociedade moderna [...] é forçada a reconhecer que as relações sociais, o poder e a lei são produzidos pela própria sociedade ou pela própria ação social dos homens divididos” (BOVERO, 2002, p. 17) de maneira individual ou grupal, em luta por interesses diversos, muitas vezes antagônicos.

O medo, desse modo, deslocado para as próprias relações sociais, segundo a autora, ante a falta da proteção, do temor ou do ordenamento do mundo, a partir da vontade de Deus, instaura a necessidade de mediação das relações entre os sujeitos recentemente libertados de um poder superior, o que exige a “clara definição dos direitos e deveres dos homens vivendo em sociedade, ou seja, dos direitos do homem enquanto homem *e enquanto cidadão*” (CHAUÍ, 1989, p. 19 - grifo nosso). Essa definição é fundamental e voltaremos a explorar o conceito de cidadão, mas, por ora, importa que compreendamos a dimensão do estabelecimento da condição de humano e cidadão frente a organização política e econômica, dos direitos e dos deveres que tais condições acarretam, para que não fiquem os indivíduos, a salvo de si próprios e refêns da “arbitrariedade do poder” (CHAUÍ, 1989, p. 19) por estes constituído.

É essa emancipação dos direitos da concessão divina por meio dos reis e senhores que inscreve o direito no campo humano, na realidade; decorrendo daí, de acordo com Marilena Chauí (1989, p. 20), a necessidade de declará-los, tendo em vista que, não sendo mais uma

existência da vida, perde o seu estado de *ser*, havendo a necessidade de serem reconhecidos por todos para adquirir existência social e política. Confirma o seu caráter sociopolítico o fato histórico de que a ocorrência das grandes declarações (Declaração da Independência dos EUA de 1776, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948) se deu em meio a guerras ou revoluções, que, segundo René Rémond (1974), costumam precipitar os acontecimentos.

O autor afirma, ao estudar o sufrágio universal britânico, que há “uma correlação, encontrada por diversas vezes, entre as guerras e o progresso da democracia. As guerras, ao lado das revoluções, são a brecha pela qual as mudanças irrompem na sociedade.” (REMOND, 1974, p. 64), ou, como diria Chauí (1989, p. 20), “nos momentos de profunda transformação social, quando os sujeitos sociais têm consciência de que estão criando uma sociedade nova ou defendendo a sociedade existente contra a ameaça de sua extinção”, ou seja, as declarações possuem esse objetivo intrínseco de preservar a humanidade ou de instaurar um novo momento na sua história, o que demonstra essa forte vinculação entre os direitos humanos e a organização da sociedade, a forma e o exercício do poder nas suas estruturas e relações, bem como no exercício e na mediação da violência, do crime e do medo, entre particulares, mas sobretudo na relação dos sujeitos sociais com o Estado.

Marilena Chauí (1989) relaciona a forma que o conceito e o sentimento do medo se transformam na construção da modernidade e em como essa mutação está intimamente ligada à gênese dos direitos humanos. Segundo a autora, o medo vai se tornando mais generalista e mais terreno, situando-se nas relações entre os indivíduos e na relação destes com o poder, cenário em que nasce “a teoria do direito natural”, segundo a qual os homens possuem direitos pela sua própria natureza, sendo eles: “direito à vida ou a autoconservação, direito a tudo quanto auxilie a autoconservação dos indivíduos e direito ao pensamento e à palavra” (CHAUÍ, 1989, p. 21).

Contudo, para os autores modernos, apesar de os homens serem detentores por natureza desses direitos, por viverem em um estado generalizado de medo, eles não os podiam garantir sem a mediação de uma instância superior, no caso, o Estado. Estamos falando das teorias do contrato social e da criação racional do direito civil e do Estado, a fim de: “pelas leis e pelo direito positivo garantir a vida, a igualdade e as liberdades dos homens” (CHAUÍ, 1989, p. 21), e em como essas teorias se encaminharam para dar origem a três correntes políticas completamente antagônicas: “a vertente republicano-democrática [...], a vertente da monarquia constitucional [...] [e a] vertente absolutista” (p. 21).

De acordo com os republicanos democráticos, o direito civil só tem condições de garantir os direitos naturais, se forem salvaguardados os pilares da sua constituição, quais sejam a igualdade e a liberdade. Para os monarquistas constitucionalistas, somente a centralização do poder é capaz de garantir tais direitos, e para os absolutistas, bom, os absolutistas tendem a ignorar os direitos civis e políticos assumindo no constitucionalismo moderno a atuação da tirania, segundo Chauí (1989).

Esse aspecto é particularmente significativo neste debate, pois demonstra a relevância do direito na organização política do Estado, passando a servir de parâmetro para qualificar os regimes políticos em: democráticos, monarquistas ou tirânicos, podendo distinguir um regime de liberdade – no qual, os cidadãos se reconhecem nas leis, por ter elas nestes se originado, de um regime tirânico, no qual os cidadãos seguem as leis por medo do castigo.

[...] essas teorias [...], em sua maioria, não constituem teorias jurídicas da política e sim teorias políticas que carregam em seu interior um forte componente jurídico, pois colocam os direitos naturais e os direitos civis no centro da ação política e sobretudo conferem à noção de lei o papel de eliminar o medo social e político (CHAUÍ, 1989, p. 23).

Outro aspecto relevante do “otimismo republicano”, da exaltação dos direitos naturais e civis, presente no movimento revolucionário que publicou uma das mais emblemáticas declarações, a dos direitos do homem e do cidadão, é que ele consagrou o “direito de resistência à opressão e à violência” (CHAUÍ, 1989, p. 23), apesar das contradições que foram sendo reveladas nos séculos seguintes, sobretudo no que diz respeito à igualdade e à efetivação dos demais direitos declarados.

“Como se dá a passagem da relação pessoal de dominação à dominação impessoal por meio do Estado e, portanto, da lei e do direito?” (MARX in CHAUÍ, 1989, p. 23). Essa é uma questão crucial para entendermos como é possível que as classes populares não tenham efetivamente vivência de direitos sociais, culturais e políticos em sua plenitude, e ainda assim o Estado afirme que todos são livres e iguais, perante a lei.

Essa formalidade concorre para ocultar a exploração e a divisão social, demonstrando a instrumentalização do direito pelo Estado, a serviço das classes dominantes, agindo não apenas na regulamentação desse sistema, como também na garantia da sua continuidade por meio da ideologia, da repressão e da violência física e simbólica.

Essa situação pode ser verificada na análise que Chauí (1989) faz das declarações de 1789 e 1948, quando consagram a propriedade privada como um direito do homem e do cidadão. Segundo a autora “vivemos em uma sociedade onde esse direito não pode, por natureza e por definição, ser cumprido nem respeitado” (p. 25), afinal o direito de propriedade

só pode ser defendido contra os sem propriedade, e isso por essência divide a sociedade entre os proprietários e os não proprietários, negando a sua igualdade.

Ademais, quando a sociedade exclui a maioria dos seus indivíduos de um direito que, formalmente, seria de todos, ela cria um conflito que ameaça a propriedade privada em si, e, não por acaso, um dos principais crimes em nosso arcabouço jurídico é o “crime contra a propriedade” (CHAUÍ, 1989, p. 25). Mais que isso, para que se legitime o direito à propriedade privada, é preciso “que os não proprietários sejam considerados também proprietários” segundo Chauí (1989, p. 26), afinal, como já assinalamos, a lei não pode reconhecer a desigualdade, restando às classes populares a propriedade dos seus corpos, da sua personalidade jurídica, da sua força de trabalho, o que possibilita também a comercialização dessa força de trabalho, evitando, por este subterfúgio, que se admita se tratar de uma relação de exploração.

É nessas contradições que atuam de um lado o Estado e de outro a sociedade. No caso brasileiro, Chauí (1989) destaca os medos de cada classe, a dominante teme pela perda do poder, a média, a pobreza, e “a classe trabalhadora teme a morte cotidiana. A violência patronal e policial, a queda vertiginosa na marginalidade, na miséria absoluta, a arbitrariedade dos poderes constituídos” (CHAUÍ, 1989, p. 27). Situações das quais se extraem duas informações importantes: primeiro, que a natureza do medo das elites se relaciona com a perda de privilégios, enquanto o medo das classes populares tem a ver com a sua própria condição de existência, humanidade e dignidade, e segundo a atualidade do texto de Marilena Chauí, trinta e dois anos após a sua edição.

Não que o Brasil não tenha experimentado, guardadas as devidas proporções, algo do estado de bem-estar social, no entanto cabe sublinhar que, entrando na terceira década do séc. XXI, as classes mais pobres vivem o maior ataque aos direitos humanos e enfrentam o maior movimento de retirada de direitos sociais, desde a promulgação da Constituição de 1988.

Chauí (1989, p. 27) afirma que a sociedade brasileira “conserva a cidadania como privilégio de classe, fazendo-a uma concessão regulada e periódica da classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidirem”, exemplificando com o golpe cívico-militar de 1964.

Tantos séculos após o auge da monarquia absolutista, o Brasil foi preservando pelos fenômenos do clientelismo e do populismo, essa visão de tutela e de favor entre os que estão no topo da pirâmide e a grande massa de trabalhadores, sobretudo em relação a alguns grupos sociais, como as mulheres, as populações indígenas, os negros, a comunidade LGBTQIA+ e outros, cujos direitos humanos costumam ser muito menos reconhecidos.

Esses exemplos, somados ao coronelismo ilustram bem a evolução de uma sociedade, “na qual a esfera pública nunca chega a constituir-se como pública, definida desde sempre e imediatamente pelas exigências do espaço privado, de sorte que a vontade e o arbítrio são as marcas do governo e das instituições ‘públicas’” (CHAUÍ, 1989, p. 28) até assumir a sua feição violenta e autoritária fazendo uso do Estado e das leis para a manutenção dos privilégios das elites econômicas, não tolerando a manifestação das contradições e buscando forçar uma ideologia de unidade nacional.

No entanto, essa apropriação do Estado pelos interesses da classe dominante não acontece de maneira inelutável - muitos movimentos se insurgem contra o autoritarismo, e, embora nem sempre alcancem os seus objetivos em sua totalidade, são responsáveis pelas conquistas da cidadania na construção da democracia moderna, se movendo no espaço de uma contradição essencial dos direitos humanos: embora estejam vinculados aos interesses de uma determinada classe, precisam construir uma legitimidade de que atuam em prol dos interesses de todos, afinal está se falando dos direitos de todos os humanos.

Desse modo, “se é verdade que o Estado está preso aos interesses de uma classe, também é verdade que, contraditoriamente não pode deixar de atender aos direitos de toda a sociedade, [...]. Essa contradição é a chave da democracia moderna” (CHAUÍ, 1989, p. 33). A relação Estado-sociedade, a aceitação das leis, dos encargos e de toda a organização social são elaborações complexas, que passam pela construção de relações de consenso, não podendo o Estado ignorar completamente os direitos de toda a sociedade. A luta das classes populares em sua reivindicação por direitos no interior dessas contradições constrói a história da democracia.

Uma discussão que acompanha a construção da democracia e dos direitos humanos, como estamos desenvolvendo, é a própria definição de cidadão, a relação entre direitos humanos e direitos de cidadania, o entrelaçamento e o distanciamento desses conceitos e das práticas por eles ensejadas, o que por sua vez se relaciona diretamente com as ideias de liberdade e igualdade. E um aspecto que importa observar nesse debate, segundo Chauí (1989), é que a DUDH se constitui em uma declaração de direitos civis que dependem da garantia política, para o seu reconhecimento.

Em primeiro lugar, observamos que a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 é, afinal, uma declaração de direitos civis, pois, embora se refira a direitos universais da pessoa humana, sua referência é a existência de poderes públicos que possam garantir esses direitos, de sorte que o pressuposto da garantia política dos direitos humanos os transforma em direitos civis (CHAUÍ, 1989, p. 33).

Ora, se não são autoevidentes e naturalmente realizáveis, os direitos humanos necessitam, em primeiro lugar, ser declarados, em segundo, reconhecidos e, mais importante ainda, ser concretizados e, para isso, eles dependem dos poderes constituídos, revelando a sua característica política, que os converte em direitos civis, segundo a autora. Ressalto que esse ciclo de declaração, reconhecimento e efetivação, em relação aos direitos econômicos e sociais, antes mesmo de alcançado começa a ser rompido com o questionamento e a retirada de diversos direitos dessa natureza, o que por sua vez não é de se estranhar, tendo em vista a resistência dos liberais residir exatamente nos direitos que se relacionam à igualdade.

Se, por um lado, coube ao liberalismo a construção do imaginário da liberdade, é à democracia que devemos agradecer pela defesa da igualdade, e não apenas no seu aspecto jurídico e civil, a defesa da igualdade social, sendo na complexidade das relações entre esses dois movimentos, em que o segundo é considerado o herdeiro intelectual e institucional do primeiro, que se constroem os ideais de participação e representação. Assim como o liberalismo teve na liberdade a sua força motriz, uma das grandes lutas da democracia foi pelo sufrágio universal.

Desse modo, concatenando a sequência do liberalismo para a democracia, temos a luta pela liberdade, pela participação e pela representação, pelo direito de organização política e de participação como os grandes motores que vêm construindo a cidadania.

E a compreensão da cidadania, como mencionamos, é uma questão fundamental nos estudos sobre educação em direitos humanos, exercício que realizaremos com Bovero (2002) retomando uma abordagem que remonta às suas origens clássicas, problematizando a diferença ou coincidência entre direitos de cidadania e direitos humanos e buscando demonstrar as implicações nos rumos da organização social e política, consoante as acepções assumidas pelo presente termo.

“A cidadania é principalmente um conceito jurídico, de origens muito antigas” (BOVERO, 2002, p. 116), que foi retomado pela Sociologia no séc. XX por Marshall segundo Bovero (2002, p. 116), mas que ganhou efetiva relevância nos debates políticos, a partir do desenvolvimento “da teoria da democracia e dos processos de democratização”, segundo o autor. A “doutrina da cidadania” articula ainda as discussões sobre os direitos sociais, sobre as formações e as crises do Estado de bem-estar social, e mais recentemente sobre os critérios de pertencimento como indicador para a configuração da condição de cidadão.

No entanto, à medida que nos aproximamos, percebemos não haver consenso sobre a ideia da cidadania, chegando mesmo a ser uma “definição problemática e controvertida” (BOVERO, 2002, p. 116), havendo muita discussão na tentativa de identificar quais sejam

exatamente os direitos que juntos definem o cidadão, bem como na identificação das possíveis relações ou contradições entre esses direitos, problematizando as ideias das gerações dos direitos, dessa classificação entre civis, políticos e sociais, no contexto do seu desenvolvimento e legitimação jurídica e social.

Com as contribuições de Bovero (2002), vamos afinando o diálogo que estamos travando juntamente com Rémond (1974) e Chauí (1989) sobre a reorganização conceitual e organizacional da sociedade fundamentada nos ideais de liberdade e igualdade desenvolvidos pelos movimentos do liberalismo e da democracia, significando, entre outros aspectos, a passagem de um referencial de uma unidade indivisa, a comunidade para os indivíduos isolados da sociedade moderna, sobre a qual acrescenta Bovero (2002, p. 126): “a modernidade consiste na prioridade lógica e axiológica do indivíduo sobre a comunidade, e da identidade individual sobre a identidade coletiva”. Importa fundamentalmente refletir sobre como essas transformações estão diretamente relacionadas ao surgimento dos direitos humanos e, mais ainda, como a classificação em tipos ou gerações – os direitos civis, políticos e sociais refletem concepções em disputa em relação às definições de cidadania e dos direitos do homem.

A compreensão hegemônica da cidadania na atualidade é a de que ela responde pelo conjunto dos direitos do indivíduo, classificados em direitos civis, políticos e sociais. No verbete sobre direitos humanos do Dicionário de política organizado por Bobbio, Matteucci e Pasquino, segundo Bovero (2002), consta que “os direitos *do homem*, não *do cidadão*, podem ser classificados em civis, políticos e sociais” (p. 118), assim como desenvolvido anteriormente nesse trabalho, a partir de Chauí (1989).

Ora, aqui temos uma equivalência, apresentada por alguns autores, entre direitos do homem e cidadania, o que reforça a questão: afinal, qual a diferença entre os direitos humanos e os direitos de cidadania? Qual a relação entre a teoria contemporânea dos direitos de cidadania e a teoria clássico-moderna dos direitos do homem? São apenas dois nomes diferentes para designar as mesmas coisas? se interroga Bovero (2002); cidadania seria simplesmente uma atualização de nomenclatura ou se trata de conceitos diferentes?

O autor lembra que, na teoria clássica, “direitos do homem e do *cidadão*”, a cidadania era um termo específico, referindo-se principalmente aos direitos políticos, mas na contemporaneidade ganhou uma generalização, que, embora carregue divergências, também possui similitude, no que se refere às suas definições mais estritas entre diversos autores, principalmente no concernente a todos concordarem ser cidadão os membros de uma determinada comunidade, unidade ou nacionalidade e por isso titulares de direitos e deveres.

[...] nas suas formulações mais gerais, as definições explícitas de cidadania – poderíamos dizer, definições formais dos termos do problema – fornecidos por vários autores, são todas semelhantes ou pelo menos congruentes entre si: desde Marshall, segundo o qual a cidadania “é um *status* conferido àqueles que são membros a pleno direito de uma comunidade”; até Dahrendorf, para quem “a cidadania descreve os direitos e as obrigações associadas à pertença a uma unidade social, em particular à nacionalidade”; e Habermas, que afirma: “hoje a expressão *Staatsbürgerschaft*, ou *Citizenship*, é usada para indicar não apenas uma adesão associativa à organização nacional, mas também o *status* que resulta definido, no que se refere ao conteúdo, pelos direitos e deveres do cidadão” (BOVERO, 2002, p. 117).

Mas afinal, quais são os direitos que compõem a cidadania? Remontando à Grécia, Aristóteles afirma que o cidadão é aquele “capaz de sê-lo”, no sentido de ser capaz de participar do poder político, assim como de se submeter a este poder.

A abordagem de Aristóteles é interessante, sobretudo porque ele trata da questão em tese, apontando que a cidadania “é atribuída a, ou melhor, é distribuída entre, sujeitos distintos de distintas constituições: em uma democracia seriam cidadãos todos os livres, em uma aristocracia somente os nobres, em uma oligarquia os ricos” (BOVERO, 2002, p. 121), sendo possível observar uma correspondência com um dos relevantes aspectos dos estudos de Marilena Chauí (1989), que, de certo modo, atualiza essa concepção ao falar da importância alcançada pela dimensão jurídico-constitucional na política, a partir da concepção do Estado moderno, servindo como critério de avaliação do caráter dos regimes em: democrático, centralizador ou tirânico, de acordo com a forma como os seus correspondentes no poder – as vertentes “republicano-democrática”, monárquica constitucional e absolutista – lidam com a questão dos direitos do indivíduo, o que nos lembra da construção aristotélica.

Bovero destaca a importância das definições de Aristóteles, mas considera que a conceituação da cidadania é romana. “Émile Benveniste [...] sustenta que o termo latino *civis* – no significado de ‘cidadão’ que estamos tentando determinar – não tem equivalentes nas outras línguas do ramo indo-europeu.” (BOVERO, 2002, p. 122).

Diversos tipos de direitos e deveres integram o *status civitatis*. Na verdade, “o inteiro gênero, dos direitos subjetivos são para os romanos direitos do *civis*, do cidadão” (Ibidem), que foram expandindo a abrangência da conceituação da *civitas romana*, tanto quanto expandiam o próprio império, chegando ao “edito de Caracalla, que, em 212 d. C., conferia o direito de cidadania romana a todos os habitantes do império” (BOVERO, 2002, p. 123), derrubando critérios como os de sangue e solo e tornando a cidadania um conceito eminentemente jurídico, no sentido de desvinculado da natureza, ou seja, tornado real pela sua positivação.

Essa ampliação dos direitos da cidadania romana é importante na comparação entre cidadania e direitos humanos e concluiremos esse paralelo, mas é interessante observar que, como alerta Bovero (2002), o direito de cidadania podia ser *distribuído*, no entanto, também podia ser retirado, e esta condição traz uma reflexão significativa para a compreensão do *status* de cidadão.

Em primeiro lugar, quando se observa a pena máxima imputada como perda da cidadania – a redução a escravo, ou seja, a retirada da liberdade: “essa perda era comparada à morte, uma vez que extinguiu a personalidade jurídica do indivíduo” (BOVERO, 2002, p. 123), o que dialoga com os efeitos práticos da pena mais branda, como veremos a seguir, apesar de, nesse caso, o indivíduo conservar a liberdade, quando destituído da cidadania. Nesta punição mais leve observa-se que os romanos faziam uma distinção entre o direito privado e o direito político, evidenciando que nem sempre a titularidade do primeiro vinha acompanhada do segundo, compreensão que vai ser visualizada em diversas épocas e lugares.

No entanto, o que chama a atenção, no instituto da retirada da cidadania, é que, apesar dessa distinção entre direito privado e “público”, podendo o indivíduo manter a titularidade dos direitos privados como a liberdade, por exemplo, apesar da perda dos direitos políticos, representados pela cidadania, o que vai se observar, a partir de uma análise mais acurada, é que, efetivamente, essa separação era algo sem muita relevância, “porque o homem livre que tenha perdido a *civitas romana* é pelos romanos equiparado a certos *peregrini*, isto é, a uma determinada classe de estrangeiros, ou seja, é tratado *como se* pertencesse a *uma outra civitas*.” (BOVERO, 2002, p. 124), e há que se lembrar que os estrangeiros sem pátria reconhecida por Roma podiam ser tomados como escravos por qualquer cidadão do império, evidenciando o quão tênue era essa garantia de liberdade para o indivíduo romano que perdera a sua cidadania.

Essa contradição revela que, assim como nos postulados de Aristóteles, a noção de cidadania dos romanos efetivamente encontrava a sua plenitude nos direitos políticos, demonstrando a concepção de que “não se pode ser sujeito de direitos, nem mesmo alguns direitos, senão enquanto se é ‘cidadão’” e mais “não há propriamente *libertas* senão para o *civis*” (para um sujeito que seja membro de alguma *civitas*).” (BOVERO, 2002, p. 125), revelando que, pelo costume, o critério de solo sobreviveu ao edito de Caracalla entre os romanos.

Apesar de Roma ter demonstrado vanguarda ao considerar cidadãos todos os habitantes do império, observe que a norma se refere a habitantes, e não a nascidos; na prática a concepção geral de cidadania continuou presa a um indivíduo membro de uma comunidade,

o que a afasta do conceito de direitos humanos em virtude do seu caráter universal, e caminhamos com Bovero (2002) ao considerar reacionária a nova teoria da cidadania, uma vez que vai na direção oposta da aproximação desta com os direitos humanos, se religando mais ao conceito da antiguidade clássica em detrimento das construções modernas, que guardam maior proximidade ao ensaiado no edito de Caracalla, de maneira expandida, em torno da ideia da “família humana”.

Segundo Bovero (2002, p. 125-126), “e exatamente esta a concepção pré-moderna do homem (da pessoa) e dos direitos, sobretudo dos direitos de liberdade: a concepção que foi, por assim dizer, desafiada e vencida na modernidade pela ideia, exatamente, dos *direitos do homem*”. O autor afirma ainda, que em certo sentido, o jusnaturalismo inaugura a condição de igual liberdade para todos os homens, por serem criaturas da mesma espécie, independentemente do pertencimento a esta ou aquela comunidade, o que dá origem aos direitos do homem de maneira universal.

Uma vez que a teoria contemporânea da cidadania se funda sobre uma tese – aquela que vincula os direitos a pertencimentos coletivos predeterminadas – que inverte os termos da relação moderna entre indivíduo e comunidade, enfatizando de novo a prioridade desta sobre aquele, tal teoria corre o risco de revelar-se, para além das intenções de muitos de seus defensores, como uma teoria antimoderna, quando não manifestamente reacionária (BOVERO, 2002, p. 127).

Mais do que a inversão da prioridade do indivíduo sobre a comunidade, a defesa da atribuição de pertencimento à cidadania a distingue dos direitos humanos, porque a torna intrinsecamente ligada à ideia de nação. Portanto, quando a cidadania passa a ser considerada o gênero que comporta os direitos civis, políticos e sociais, enclausura os direitos humanos no seu universo de pertencimento, enclausurando, por conseguinte, a sua vocação de validade universal.

Além disso, nessa situação que parece, segundo Bovero (2002), a compreensão mais corrente da atualidade, os impactos sobre os direitos humanos são ainda maiores. Ora, se a dignidade humana fica condicionada ao pertencimento a uma determinada nação, o que acontece com os apátridas, refugiados, imigrantes ilegais? Estas e outras ocorrências que já fazem parte do cenário cotidiano, em virtude das crescentes crises migratórias provocadas por diversas situações de conflitos e calamidades políticas, econômicas e ambientais, confrontam a própria ideia dos direitos humanos como nos aponta Arendt em citação de Žižek (2010), logo a seguir.

E fazemos esse exercício para não falar apenas do óbvio. Seria o ser humano de um determinado país, mais ser humano do que o de outro? Maior detentor de dignidade? Porque

sendo os direitos sociais, aqui inclusos o trabalho, a cultura e o lazer, são direitos humanos, portanto assegurados a todos, de maneira universal, temos um grande descompasso entre a lei e a sua efetivação, afinal, “uma vez que relaciona qualquer espécie de direitos ao cidadão, a teoria contemporânea da cidadania parece negar a si mesma a possibilidade de ‘ver’ o problema dos direitos da pessoa” (BOVERO, 2002, p. 130), demonstrando claramente o conflito entre cidadania e direitos humanos, quando a primeira se propõe a condicionar a segunda.

Mas este também pode ser um dos prejuízos ocasionados pela concepção de direitos humanos como parte da cidadania, uma vez que acomoda os problemas dos direitos humanos na responsabilidade de cada país, dificultando a sua concretização, além, é claro, do que aponta Bovero de que não apenas “induz a não distinguir corretamente a distinta natureza das várias espécies de direitos; [mas] talvez impeça também de reconhecer as novas gerações de direitos.” (BOVERO, 2002, p. 119). Principalmente se lembrarmos da onipresente concepção, dos gregos aos modernos, passando pelos romanos e chegando aos dias de hoje de que a cidadania sempre pareceu estar mais relacionada aos direitos políticos, correndo o risco, portanto, de aprisionar a ideia dos direitos humanos aos ideais de representação e participação, ou seja, meramente votar e ser votado, o que, aliás, foi uma das grandes bandeiras da democracia por todo o séc. XIX e início do séc. XX.

Projetar o caráter particular da instituição Estado no homem, vinculando a sua cidadania ao pertencimento a uma nação, ainda que se admita serem as nações o espaço no qual se operacionalizam o reconhecimento e a proteção dos direitos, é uma redução do caráter dos direitos humanos, tomando a forma pela qual eles devem ser assegurados pelo seu conceito; trata-se, portanto, de um equívoco. Como postula Hegel em Bovero (2002, p. 129) “O homem tem valor porque é homem, não porque é judeu, católico, protestante, alemão, italiano, etc.”. Ou seja, o “homem”, do ponto de vista dos direitos humanos, possui a sua dignidade pela sua condição de *ser*, não se restringindo ao pertencimento a um determinado país.

O inverso também é complexo, afinal, pela perspectiva dos direitos humanos pertencentes a todos pela sua própria condição “humana”, se os direitos políticos são outorgados somente aos cidadãos, significa que não são eles direitos humanos, ou seja, distanciam-se, ainda mais, os equivocadamente sinonimizados conceitos de direitos humanos e cidadania: “os direitos do cidadão não são direitos do homem”. Bovero defende que também essa compreensão precisa ser questionada, na perspectiva da universalização dos direitos humanos.

Se consideramos que nem todos são cidadãos, atualizamos a questão aristotélica sobre a quem compete o direito de ser cidadão, e embora possa haver muitas distinções, temos em “uma perspectiva democrática consequente [...] que qualquer um que esteja submetido às decisões coletivas tem (ou melhor, deveria ter) o direito de participar do processo de formação dessas mesmas decisões (BOVERO, 2002, p. 131). Isso significa que os direitos do cidadão, na perspectiva de Bovero, devem ser considerados direitos da pessoa, o que resgata o princípio sobre o qual se fundou o edito de Caracalla, afinal, se o indivíduo está submetido às decisões políticas daquela localidade, também deveria ter o direito de participação, derrubando efetivamente critérios de solo e sangue para a cidadania, como aliás se pensou já em Roma, ainda que não se tenha tornado efetivo.

Para Bovero, é um erro e até um retrocesso diferenciar cidadania de direitos humanos, e principalmente nessa perspectiva em que cidadania é gênero que contempla direitos civis, políticos e sociais, e deixando uma massa cinzenta sobre o que seriam os direitos humanos. Sigo com a análise de Bovero, mas não tenho a pretensão de esgotar o debate, entendendo que essa é uma questão em aberto, aliás, uma questão em disputa nas lutas sociais e políticas.

1.2.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos

Ainda que não seja objeto do presente estudo contar as origens da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), mencionaremos brevemente alguns aspectos que costumam ser associados à ideia do surgimento dos direitos humanos, para além da própria definição ontológica do ser, a partir dos questionamentos que foram surgindo e se fortalecendo acerca da pena de morte, da escravidão, de castigos degradantes e do extermínio dos povos indígenas.

Em sua formulação mais recente, para além do abordado na seção anterior, os direitos humanos vão encontrar seu marco fundamental nas raízes das duas grandes guerras. Segundo Hunt (2012), alguns dos vetores que culminaram no holocausto durante a segunda guerra mundial estão ligados à disputa por territórios, com ênfase no processo de recolonização da América, no recrudescimento do nacionalismo e na “preocupação com a imigração”, entendendo que estes fatores estão diretamente relacionados.

Situando os conflitos no nacionalismo crescente, Hunt (2012, p. 186) afirma que “a dificuldade de criar ou manter a homogeneidade étnica contribuiu para a crescente preocupação com a imigração em todo o mundo” e prossegue pontuando que, embora poucos

se preocupassem com a imigração, até 1860, esta passou a ser uma questão central em países como a França, a Alemanha, a Inglaterra, a Austrália e os EUA, a partir desse período.

Essa onda que, inicialmente se expressava mais como xenofobismo, foi se expandindo para toda a ideia de diferença, passando a adquirir contornos de racismo, e se intensificando de maneira particular em relação aos judeus. Entretanto, em face da proclamação de igualdade consagrada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, os nacionalistas tentavam justificar a superioridade dos brancos em relação aos negros, dos homens em relação às mulheres e dos cristãos em relação aos judeus com base em características biológicas, debate que se estendeu ao longo de várias décadas, passando pela primeira guerra mundial e vindo a eclodir no holocausto e no massacre da Segunda Grande Guerra.

Segundo Hunt (2012, p. 202), “a Segunda Guerra Mundial estabeleceu uma nova referência para a barbárie com os seus quase [...] 60 milhões de mortos. [...] a maioria [...] civis, e 6 milhões eram judeus mortos apenas por serem judeus”, além de outros grupos étnicos, políticos e sociais, como os eslavos, em particular, poloneses, “comunistas, homossexuais, ciganos” (PIOVESAN, 2011, p. 17), religiosos, deficientes físicos e mentais, dentre outros. O mundo foi sacudido pelas duas grandes guerras, a Europa estava arrasada, mas “quando a guerra terminou, as revelações sobre a escala de horrores deliberadamente perpetrados pelos alemães chocaram o público” (HUNT, 2012):

As fotografias tiradas na libertação dos campos de extermínio nazistas mostravam as consequências estupefacentes do antissemitismo, que tinha se justificado pelo discurso da supremacia racial ariana e da purificação nacional. Os julgamentos de Nuremberg de 1945-6 não só chamaram a atenção do grande público para essas atrocidades, mas também estabeleceram o precedente de que os governantes, os funcionários e o pessoal militar podiam ser punidos por “crimes contra a humanidade” (HUNT, 2012, p. 203).

É neste cenário de desumanidade que países como a Grã-Bretanha, os EUA e a União Soviética decidem aperfeiçoar a Liga das Nações em 1945, discutindo a criação do que viria a ser a ONU, com alguns dos seus organismos. Contudo, em que pese a náusea mundial com os horrores da guerra, não houve consenso sobre a prioridade da defesa dos direitos humanos, que só entraram na pauta em virtude das pressões vindas de países da Ásia e América Latina, que sofreram ou ainda sofriam a dominação colonial e de uma “multidão de organizações religiosas, trabalhistas, femininas e cívicas” (HUNT, 2012 p. 204), além dos apelos “feitos face a face por representantes do Comitê Judaico Americano, do Comitê Conjunto pela Liberdade Religiosa, do Congresso das Organizações Industriais (CIO) e da Associação Nacional para o Progresso das Pessoas de Cor (NAACP)” (p. 204).

Desse movimento, e após muitas negociações, veio a ser promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, da qual Lyn Hunt (2012) destaca a diferença que considera fundamental em relação à sua predecessora: enquanto a Declaração dos Direitos do Homem de 1789 justificava a sua existência no fato de que a “ignorância, a negligência ou o menosprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção governamental” (p. 205), a DUDH, por sua vez, justificou a necessidade de afirmação dos direitos humanos em virtude de que “o desrespeito e o desprezo pelos direitos humanos têm resultado em atos bárbaros que ofenderam a consciência da humanidade” (p. 205), destacando não se pensar mais em negação de direitos humanos em termos de ignorância ou negligência, assim como dando mais concreticidade aos males causados pela sua violação, tirando do abstrato “mal público” para uma violência contra o próprio sentido de humanidade.

Hunt (2012) destaca, ainda, que, além da afirmação dos direitos individuais, a Declaração apresentava outros avanços em relação aos diplomas que a antecederam, dos quais vamos destacar: a proibição da escravidão, a decretação do sufrágio universal igual, por votação secreta, além de questões relacionadas com as garantias econômicas, como o direito à seguridade social, o direito ao trabalho com remuneração igualitária e compatível com uma vida digna, o direito ao descanso e ao lazer e, porque não destacar, o direito à educação gratuita, nos níveis elementares?

A preocupação com a efetivação dos preceitos da DUDH levou à formalização, 18 anos após a sua proclamação, de dois pactos que procuravam englobar as duas grandes dimensões de direitos contidas na Declaração, os direitos de liberdade, aqueles considerados direitos humanos de primeira geração, que são os direitos civis e políticos e os direitos de igualdade, aqueles da segunda geração de direitos humanos, quais sejam, os direitos econômicos, divulgados no mesmo dia em 1966, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), como mecanismos que objetivavam assegurar a garantia desses direitos, enfatizando que os estados-membros deveriam incorporá-los ao seu ordenamento jurídico interno estando inclusive sujeitos a sanções, no caso da sua não observância.

O PIDESC se fundamenta no reconhecimento de “que, o ideal do ser humano livre, liberto do temor e da miséria, não pode ser realizado a menos que se criem condições que permitam a cada um gozar de seus direitos econômicos, sociais e culturais” (BRASIL, 1992a), tanto quanto dos seus direitos civis e políticos. O Brasil só viria a recepcionar os Pactos em 1992, mas o caminho do PIDESC tem sido um pouco mais tortuoso que o dos direitos civis,

sendo que o primeiro deles é o próprio reconhecimento da chancela de direitos humanos para os direitos econômicos, sociais e culturais.

Em 1996, surge o Plano Nacional dos Direitos Humanos, obedecendo a uma orientação do Congresso de Viena, que recomendava a criação de planos que abrangessem todos os setores da vida do Estado. O anúncio desse plano pelo Ministério da Justiça fez com que a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados convocasse a I Conferência Nacional dos Direitos Humanos para debaterlo. *Alguns anos depois, uma das conferências nacionais de direitos humanos propugna que direitos sociais também são direitos humanos e há a inclusão dos direitos econômicos, sociais e culturais, dando origem ao Programa Nacional de Direitos Humanos II* (MIRANDA, 2006, p. 39 – grifo nosso).

Ao falar de direitos econômicos, sociais e culturais com foco na educação em direitos humanos, é fundamental destacar em primeiro lugar o direito à educação, enquanto um dos instrumentos de garantia de liberdade e igualdade, sobre o qual retornaremos mais adiante. Por enquanto nos parece importante ressaltar três dimensões principais dos direitos econômicos, sociais e culturais previstos nos artigos 7º, 11 e 12 do PIDESC, quase como um mantra, um desejo, uma mensagem na garrafa para as futuras gerações.

Quase como fizeram aqueles que no passado declararam os direitos do homem e do cidadão e os direitos humanos, para que possamos lembrar que são direitos, apesar de todo o trato como mercadoria. Um dos primeiros destaques é o direito a um trabalho favorável, com uma remuneração justa e igualitária, capaz de proporcionar ao trabalhador ou à trabalhadora e à sua família uma vida decente nos termos do próprio Pacto. Preconiza ainda a garantia de condições de trabalho seguras e saudáveis, a ausência de preconceito ou discriminação, o direito ao repouso remunerado, ao lazer e à limitação das horas de trabalho, não esquecendo a afirmação da igualdade de salários e condições entre homens e mulheres em trabalhos iguais (BRASIL, 1992a).

Se estes direitos sequer se encontravam garantidos em sua plenitude, demos grandes passos no distanciando ainda maior deste ideal em um governo que tem como agenda prioritária a retirada de direitos dos trabalhadores públicos e privados e vem operacionalizando os seus objetivos sistematicamente desde 2016 por meio das reformas trabalhista, previdenciária, da PEC do teto dos gastos e o desmonte de uma economia de compensação para uma economia ultraliberal, cuja conta é sempre repassada para a classe trabalhadora, que enfrenta um processo de precarização sem precedentes na história moderna e contemporânea.

Hoje, além das multidões de trabalhadores sem oportunidade de emprego, ganhamos a liberdade de nos escravizarmos em horas intermináveis, em quantos trabalhos tivermos as

condições de conseguir e aguentar, para batalhar essas condições dignas de vida, e quando referimos trabalho é porque o conceito de emprego já está quase em desuso.

Outro destaque que complementa o eixo trabalho vai para a previsão do Pacto de que os Estados-membros deverão adotar as medidas necessárias para a garantia do direito de todos a um nível de vida adequado, o que inclui alimentação, vestuário e moradia adequados, assim como a oportunidade de melhoria contínua de vida, além do direito ao mais alto padrão de saúde física e **mental**, para isso elencando uma série de medidas necessárias para o alcance desse direito, desde as medidas preventivas até as corretivas como o acesso ao tratamento e controle das doenças.

Retomando a historicidade dos direitos humanos, o séc. XX viu ainda, diversos movimentos de reforço, revisão ou ampliação da concepção de direitos humanos e do rol de garantias por eles englobadas, dos quais, além dos movimentos sociais que continuaram em sua defesa, vamos lembrar, mesmo que de passagem, pela importância que possuem, do Pacto de San José da Costa Rica (1969) pela defesa da vida e no enfrentamento à tortura, às penas ou tratos cruéis, desumanos ou degradantes em um período em que pululavam ditaduras militares na América Latina, bem como da Conferência de Direitos Humanos de Viena de 1993, que teve um caráter de buscar tornar mais concretos os avanços da DUDH, resultando no Brasil da criação do primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos em 1996.

1.2.2 Os direitos humanos no Brasil: um golpe atravessando a sua construção

Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça
(Autoria desconhecida)

A presente subseção se propõe a trilhar o caminho da constituição dos direitos humanos no Brasil, se desdobrando em dois momentos: antes e depois (durante) do golpe militar de 1964, retomando desde uma pequena referência ao período imediatamente anterior à conturbada fase que ficou conhecida como quarta república ou período democrático (1946-1964) e o período que vai desde o regime civil-militar até os dias atuais, com destaque para o debate sobre os direitos humanos na luta pela redemocratização do Brasil, chegando aos dias atuais, com o crescimento da onda que visa deslegitimar os direitos humanos reforçando a falta de concretude dos direitos econômicos, sociais e culturais.

Segundo Antonio Pedro, Lizâneas Lima e Yone Carvalho (2005), em que pese a participação do Brasil na II GM ter sido pequena, ao longo do conflito Getúlio Vargas teve que se posicionar em um dos lados, enviar soldados, servir de base para algumas operações,

fornecer matéria-prima para a indústria bélica e facilitar a relação dos EUA com os outros países da América Latina. O período também era bastante conturbado internamente, além das tensões causadas pela ameaça que representavam grupos simpáticos ao nazismo e fascismo no sul do país, o governo lidava com os críticos do Estado Novo, o que chegou a evoluir para o golpe de 1945, que derrubou Getúlio e convocou novas eleições, o que incluía uma Assembleia Constituinte.

O Brasil foi um dos 48 países que votaram favoravelmente à Declaração em 1948, e, segundo Zapater (2018), é adequado compreender que, o mesmo contexto mundial que possibilitou a Declaração dois anos depois, também tenha influenciado a Constituição de 1946. Argumento corroborado por Rego ([s./d.]):

Aqui, os direitos sociais foram ampliados, sendo estatuídos: salário mínimo capaz de atender às necessidades do trabalhador e de sua família; participação obrigatória e direta do trabalhador nos lucros da empresa; proibição de trabalho noturno a menores de 18 anos; assistência aos desempregados; obrigatoriedade da instituição, pelo empregador, do seguro contra acidentes de trabalho; direito de greve; liberdade de associação profissional ou sindical; criação da Justiça do Trabalho [...]. Referindo-se aos direitos sociais, estes ampliaram-se, sendo acrescidos de: gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário para os que provassem falta ou insuficiência de recursos; obrigatoriedade de manterem as empresas, em que trabalhassem mais de 100 pessoas, ensino primário para os servidores e respectivos filhos; obrigatoriedade de ministrarem, as empresas, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores; instituição de assistência educacional, em favor dos alunos necessitados, para lhes assegurar condições de eficiência escolar (REGO, *online*).

Contudo, esse debate de construção dos direitos humanos, irradiados pela criação do Sistema Internacional de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) não se consolidou internamente, mesmo porque, menos de 20 anos depois, viria a acontecer a ruptura institucional e, antes disso, os governos que se sucederam foram marcados por crises (ou voltados para o desenvolvimento econômico. Getúlio que foi decisivo para a eleição do Presidente Eurico Gaspar Dutra segundo Pedro, Lima e Carvalho (2005), voltaria ao poder em 1951 após um governo marcado pela perseguição dos sindicatos e organizações operárias, e a cassação do Partido Comunista e todos os seus parlamentares, por pressão estadunidense no auge da guerra fria.

Em agosto de 1954 Getúlio adiou a intervenção militar com um ato dramático: o seu suicídio. Nos dez anos seguintes, o Brasil teve 7 (sete presidentes) que não conseguiram acalmar a sanha conservadora e ditatorial do Exército brasileiro, que, finalmente, a pretexto de combater o comunismo, tomou o poder em março de 1964, com a promessa de realizar eleições livres em dois anos, mas, ao invés disso, foram tomando medidas cada vez mais duras contra as instituições, perseguição aos movimentos e organizações civis, políticas e

sindicais, censura à imprensa e à produção cultural, vindo a fechar o Congresso, Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores, intervir nos estados e municípios, extinguir partidos políticos, cassar mandatos, suspender direitos políticos e instaurar um regime repressivo e violento.

Nesse cenário, de autoritarismo, ruptura democrática, prisões, torturas e desaparecimentos, começam a ganhar força os movimentos pelos direitos humanos, a partir das denúncias contra a tortura e a pressão pelo apoio do aparato internacional de proteção desses direitos.

Portanto, embora o Brasil tenha sido um dos 48 países que votaram favoravelmente à Declaração em 1948, e possamos aceitar que, o contexto mundial que possibilitou a DUDH também tenha influenciado a Constituição de 1946, ele não realizou, internamente, a discussão sobre os direitos humanos nos anos que se seguiram, tendo inclusive deixado de participar de vários movimentos de construção e consolidação do que preconiza a Declaração, como os dois pactos – de direitos civis e políticos e o de direitos econômicos, sociais e culturais, e de maneira bastante emblemática do Pacto de San Jose da Costa Rica, que tinha como um de seus principais objetivos a defesa da vida e o combate à tortura: “ninguém deve ser submetido a torturas, nem a penas ou tratos cruéis, desumanos ou degradantes” (BRASIL, 1992b).

Embora fosse o Brasil signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, isso não impediu que os atos institucionais com suas censuras, restrições e supressões de direitos, desaparecimentos forçados, torturas e mortes fossem sistematicamente empregados enquanto os generais comandaram estas terras. Mas impediu que o Brasil integrasse diversos instrumentos jurídicos internacionais de direitos humanos, que talvez pudessem ter colaborado com a proteção dos direitos dos nacionais brasileiros violados por seu próprio Estado: à exceção da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial ratificada por Médici em 1969, os demais pactos do sistema geral e especial da ONU somente foram assinados após o processo de redemocratização: o Pacto dos Direitos Civis e Políticos (1966) e o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) sequer foram assinados, tendo sido apenas ratificados em 1992. O mesmo ocorreu no âmbito da Organização dos Estados Americanos em relação ao Pacto de São José da Costa Rica, existente desde 1969, e do qual o Brasil passa a fazer parte somente em 1992 (sendo que o país somente reconhecerá a competência da Corte Interamericana em 1998) (ZAPATER, 2018, *on-line*).

Apesar do engajamento brasileiro na elaboração e proclamação da DUDH, essa movimentação no Brasil, no contexto da contemporaneidade, é algo novo, tendo surgido como proposta de regulamentação e institucionalização somente em 1956, “quando o então deputado federal Bilac Pinto (UDN/MG) apresentou um projeto de lei à Câmara dos Deputados criando o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH)” (MIRANDA, 2006, p. 29), que, no entanto, só viria a ser sancionado poucos dias antes do

golpe de 1964, tendo a criação do Conselho ficado em estado de latência até 1968, quando, no auge das denúncias de torturas e violações diversas dos direitos humanos, o então presidente Costa e Silva se utilizou deste instrumento como álibi para garantir o seu verniz de legalidade na institucionalização da tortura, convocando a instalação do Conselho e comparecendo à solenidade ao lado do ministro que viria a escrever o AI-5, alguns dias após a criação do Conselho, que nunca chegou a funcionar adequadamente naquele período.

O CDDPH, portanto, foi instalado 50 dias antes do Ato Institucional nº 5, que se constituiu na total negação dos direitos humanos, cancelando as garantias constitucionais, como o habeas corpus, acabando com a inamovibilidade dos juízes, instituindo a censura à imprensa. Além disso, aumentou a facilidade de cassação dos mandatos e deu prazo de dez dias para que as pessoas detidas sob acusação de violar a segurança nacional fossem apresentadas à Justiça para que pudessem ser livremente viciadas. Na prática, institucionalizou a tortura. (MIRANDA, 2006, p. 29).

A tortura está no cerne do nosso debate sobre direitos humanos, tanto no sentido da necessidade de veemente repúdio, quanto no sentido de que está na formação histórica da construção deste movimento, tendo sido utilizada como estratégia de Estado para impor a ordem constituída pelos militares. Muito mais que produzir informações, a tortura tinha como objetivo impor um regime de terror, buscando minar as possibilidades de reação dos grupos progressistas e ligados aos movimentos populares, revelando, segundo Márcio Alves, a face opressora da elite católica do país, que, segundo o ele, compactuava com o regime, a fim de manter “os imensos privilégios e poder de que dispõem”, revelando, assim, que “o processo das torturas é também o processo da sociedade brasileira” (ALVES, 1966, p. 21).

Segundo Alves (1966), a tortura revelou-se absolutamente ineficaz na produção das informações terroristas procuradas pelos ditadores, em parte porque, segundo esse autor, talvez não houvesse nada a ser apurado: “não existia a mais remota possibilidade de reação organizada contra o governo constituído” nos primeiros anos do regime, em parte porque talvez os próprios carrascos soubessem disso e pouco se ocupavam de extrair informações, seu foco era afligir e destruir os torturados, revestindo-se realmente em terrorismo de Estado.

[...] as torturas revestem-se de um sadismo absolutamente gratuito. Foram feitas, em certos casos [...], como preparação psicológica do golpe [...]. Em outros, simplesmente para aterrorizar e espezinhar os vencidos. Buscavam informações secundárias, procuravam envolver inimigos políticos que os torturadores ou seus grupos não conseguiam incriminar de outra forma. Por vezes não tinham objetivo algum ou visavam simplesmente a que o torturado confessasse suas ligações com o partido comunista. Frequentemente adquiriram um aspecto de vingança (ALVES, 1966, p. 22).

Ligado a grupos de oposição a João Goulart, Marcio Alves, inicialmente apoiou a derrubada do Governo, mas rapidamente passou a se posicionar contra o regime civil-militar,

desde a edição do Ato Institucional Número 1 (AI-1), realizando intensa campanha de denúncias das práticas de tortura contra os presos políticos no Brasil (MAYRINK, 2008, p. 24).

Para Alves, parte das dificuldades em comprovar a existência da prática da tortura residia, além da óbvia impossibilidade de produção de provas imposta pelo regime de exceção, na condição em que ficavam os torturados, verdadeiros “farrapos humanos, pessoas que, em virtude da tortura, aumentaram a população dos hospícios brasileiros” (ALVES, 1966, p. 25), a verdadeira condenação de parte significativa de uma geração, ao menos a parte que tinha atuação popular, “apesar das dificuldades de comprovação, alguns torturados conseguiram documentar definitivamente o tratamento a que foram submetidos. Essas provas corroboraram os demais casos, onde só a palavra da vítima acusa os carrascos” (ALVES, 1966, p. 25).

Esse trabalho de denúncias das prisões arbitrárias, das torturas, execuções, entre outros, do apoio a grupos e pessoas perseguidas pelo regime, de recolhimento e produção de provas e testemunhos, realizados por diversos grupos nacionais e internacionais, entre os quais vale destacar, organizações como “a (OAB) Ordem dos Advogados do Brasil e a Igreja Católica através da (CNBB) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil” (PEDRO; LIMA E YONE, 2005, p. 512); as organizações estudantis e sindicais, a “Anistia Internacional” (MEIRELLES, 2014, *on-line*), está na gênese dos movimentos pelos direitos humanos no Brasil e produziram o que entendemos por esses direitos na atualidade, consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB 1988).

“Na verdade, só durante a ditadura é que os direitos humanos se desenvolvem no Brasil. Por volta de 1975, começa a ser articulado, no País, o Movimento Feminino pela Anistia.” (MIRANDA, 2006, p. 31). O Movimento Feminino realizava denúncias das torturas e violações dos direitos humanos, defendia a anistia para os presos e perseguidos políticos e pedia a punição para os violadores.

Além do Movimento Feminino pela Anistia, participaram ativamente desse processo de resistência, que em muitos momentos se amparou na organização internacional dos direitos humanos, chegando a levar a ditadura a uma condenação no Tribunal Bertrand-Russel, e se constituiu no processo embrionário da afirmação dos direitos humanos no país, inclusive com a adesão ao sistema internacional, segundo Miranda (2006), a Arquidiocese de São Paulo, a Igreja Metodista do Sul, O reverendo Jaime Wright, um grupo de advogados de presos políticos, além de Dom Paulo Evaristo Arns e Dom Helder Câmara, que se destacaram como

duas das maiores forças de denúncias e amparo aos perseguidos políticos do Brasil e de boa parte da América Latina.

Também a Arquidiocese de São Paulo assumiu a liderança da luta contra a tortura, em favor dos direitos humanos, dos perseguidos políticos. Outras igrejas, como a Metodista, sobretudo do Sul, posicionaram-se muito corajosamente [...]. O reverendo Jaime Wright (irmão de Paulo Stuart Wright, desaparecido político desde 1971) também se destacou. Em todo o País, um grupo de advogados de presos políticos conquistou respeito e admiração públicos [...], todos recorriam ao Dom Paulo Evaristo Arns. No Nordeste, Dom Helder Câmara se agigantou na luta contra a tirania. Por meio da resistência nos próprios cárceres, os presos políticos procuravam documentar as atrocidades do regime militar. Ao chegarem às prisões, prisioneiros relatavam o que tinham sofrido ou testemunhado, e os relatórios eram enviados para fora dos cárceres e do País. Se sabiam de alguma coisa sobre presos ou perseguidos, essas pessoas relatavam quem, quando e onde ocorreram as torturas (MIRANDA, 2006, p. 32-33).

À medida que o regime vai endurecendo, a reação também se fortalece, e apesar da censura, mais grupos e pessoas passaram a condenar as práticas de terrorismo de Estado de estado; “o marco divisório foi a mobilização produzida em reação à morte sob tortura do jornalista da TV Cultura Wladimir Herzog, em 1975. Naquele momento, a indignação se sobrepôs ao medo” (MIRANDA, 2006, p. 32), com isso, novos grupos vieram juntar forças às vozes que se levantavam contra o terrorismo de Estado de estado, como foi o caso do apoio considerado fundamentais, da OAB, da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), do Centro Brasil Democrático, dos Centros de Defesa dos Direitos Humanos, de intelectuais, artistas e políticos, que, mesmo com o risco de cassação, passaram a realizar denúncias contra as violações de direitos humanos, a partir de 1974 e 1978 (MIRANDA, 2006, p. 33).

A luta pelos direitos humanos no Brasil ganhou muito relevo ao longo da década de 1980, no processo de redemocratização, alcançando muitos movimentos de educação popular e defesa da população carcerária, mas aparentemente encontrou dificuldades em alcançar as raízes dos problemas e suas conquistas mais se assemelham a concessões das elites, que, além do enfretamento interno, se via pressionada pelos organismos internacionais, decidindo no “jeitinho brasileiro” uma forma de tentar controlar os movimentos internos e seguir as diretrizes dos desdobramentos da DUDH, sem, no entanto, criar dificuldades para a sua confortável posição de poder e privilégios.

Temos como um perfeito exemplo dessa estratégia as manobras utilizadas no Brasil para driblar a justiça de transição, em particular dos efeitos punitivos da anistia, na contramão do movimento nos demais países da América Latina, onde foram instauradas ditaduras militares.

Muito além de um perdão para as vítimas, a anistia no Brasil em 1979 inovou incorporando a piedade para os algozes, em uma manobra que pretendeu jogar uma pá de cal nas atrocidades cometidas pelos agentes do Estado sob o governo civil-militar. Esse estratagema, além de negar o direito à verdade e à memória das vítimas do terrorismo de Estado de estado, para seus familiares e a sociedade em geral, é particularmente delicada e importante para o nosso estudo, na medida em que seus efeitos impactam e produzem consequências até os dias atuais.

Um dos reflexos desse ludíbrio é a demora e a resistência quanto à reparação, quando muito tardiamente se criou no país uma Comissão Nacional da Verdade (CNV), em 2011, quando a maioria dos países da América Latina começou a enfrentar esses processos de julgamento dos horrores cometidos pelos regimes autoritários, a partir do início da década de 1980; além do retardo, a Comissão da Verdade não pode ter um caráter de julgamento dos crimes cometidos, sob a desculpa da Lei da Anistia de 1979, tendo que se limitar ao caráter de esclarecimento sobre as detenções arbitrárias, a tortura, a violência sexual e as execuções, entre outras formas de agressões, como resultado de uma política estatal generalizada, resultando, assim, em crimes contra a humanidade, segundo o relatório da própria Comissão (BRASIL, 2014a).

A CNV, limitada e esvaziada de capacidade punitiva, se constituiu com o objetivo de amenizar a dor das famílias, repor a verdade, prestar esclarecimentos à população e elaborar documentos para estudos histórico-sociais (BRASIL, 2014a), e mesmo assim enfrentando críticas e resistência, ainda que, por vezes, veladas de alguns setores da sociedade, estando inclusive relacionada com as crises que viriam a engendrar o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Entre as reações, convém mencionar que em 2005, segundo Locatelli (2009), o único parlamentar brasileiro que se posicionava publicamente em defesa da ditadura, dos seus métodos, das execuções, da tortura e dos torturadores era o atual presidente brasileiro Jair Bolsonaro (desde 2019), à época deputado federal, que escarnecia dos esforços de uma comissão especial, criada para identificar desaparecidos e restaurar a memória e a verdade de um dos eventos mais marcantes de resistência à ditadura, a guerrilha do Araguaia. De maneira infame e aviltante para a humanidade, Bolsonaro, que chama os movimentos de resistência armada à ditadura de terroristas, mantinha na porta do seu gabinete um cartaz no qual se lia em palavras e imagens: “Desaparecidos do Araguaia: quem procura osso é cachorro”.

O PCdoB pediu [...] a instauração de um processo contra o deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) por causa de um cartaz pendurado na porta de seu gabinete: ‘Desaparecidos

do Araguaia. Quem procura [osso] é [cachorro]’. O texto faz referência à abertura dos arquivos da ditadura e a busca dos mortos da guerrilha do Araguaia, organizada pelo PCdoB, onde atualmente é o Estado do Tocantins. Bolsonaro é o único congressista a defender abertamente o período do Regime Militar (1964-1985) no Brasil. [...] Ele [Bolsonaro] teria dito que haveria problema em achar os ‘terroristas’ mortos, pois eles teriam sido enterrados em cova rasa e comidos pelos porcos. Em seguida, Bolsonaro disse sentir pena dos porcos. ‘Esses terroristas foram fazer o que lá? Pescar lambari? Não, eles foram tomar o poder’, [...]. Bolsonaro afirmou ainda não ter medo de ser cassado ou repreendido. ‘Eu tenho imunidade para quê? Com certeza não é para se juntar a essa esquerda’ (LOCATELLI, 2009, *on-line*).

A permissividade dos poderes constituídos com semelhante discurso, embora pouco defendido à época, mas já encontrando eco em muitos “cidadãos de bem”, negligenciou a vigília contra o terrorismo de Estado de estado e acabou levando-o à presidência na sequência de um golpe que derrubou a presidenta eleita, dramaticamente uma sobrevivente da ditadura, cujo carrasco recebeu a homenagem de Bolsonaro no voto pelo impeachment, com os dizeres: “Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff” (BARBA; WENTZEL, 2016, *on-line*), um voto estarrecedor e execrável, contra o qual não se viram grandes mobilizações de repúdio da mídia, do judiciário ou do próprio Congresso, tornando, pela sua negligência, cada vez mais aceitável que mais e mais vozes se levantem em defesa do que deveria ser uma vergonha nacional.

Tal tolerância só é admitida no contexto de uma sociedade que não elabora a sua memória social, cultural e política, desde a sua fundação, como os exemplos da escravidão e do genocídio indígena e da escravidão negra, em que as elites recorrem até a presente data a mentiras, negação e manipulação da realidade, visando desculpar as suas atrocidades e com isso, continuar reproduzindo-as sob novas formas, visando a garantia do seu poder e privilégios, como foi o caso da ditadura cívico militar.

Na superação desse processo, o Brasil não levou a sério a discussão da justiça de transição após a violência e violação dos direitos humanos, por forças do Estado, nas ditaduras militares na América Latina. Aqui, ainda não foi possível restaurar, sequer a memória, imagine a verdade, a justiça, a reparação, e empreender a consequente reforma institucional capaz de garantir uma paz duradoura, e, assim, evitar a sua reincidência: “para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça”, o que talvez ajude a explicar o surgimento de grupos que buscam as condições para a realização de um novo golpe militar.

E a homenagem “ao Ustra deveria chocar e entristecer a todos que prezam a democracia, independentemente da posição política”, afirmou à BBC Brasil Átila Roque, diretor-executivo da Anistia Internacional no Brasil” (BARBA; WENTZEL, 2016, *on-line*), mas não chocou, desaparecendo da mídia em questão de dias ou horas, sem nenhuma

manifestação popular ou institucional de repúdio e responsabilização, alguma manifestação de repúdio veio de ativistas pelos direitos humanos sem maiores repercussões na mídia local.

"Estarrecedor". "Execrável". "Deprimente". Esses foram alguns dos termos usados por ativistas de direitos humanos ao comentarem a homenagem feita pelo deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ) ao coronel Brillhante Ustra, o primeiro militar reconhecido pela Justiça brasileira como torturador. A menção foi feita durante a votação no processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff [...]. Durante o regime militar, entre 1970 e 1974, Ustra foi o chefe do DOI-Codi do Exército de São Paulo, órgão de repressão política do governo militar. Ali, sob o comando do coronel, ao menos 50 pessoas foram assassinadas ou desapareceram e outras 500 foram torturadas, segundo a Comissão Nacional da Verdade (BARBA; WENTZEL, 2016, *on-line*).

Desse modo vão se naturalizando ideologias que buscam deslegitimar os direitos humanos, como a que carrega a famosa frase: “direitos humanos para os humanos direitos”, que, além do seu profundo teor segregacionista, carrega o peso da criminalização da pobreza, mas vai se tornando, sem muitos questionamentos, uma informação de domínio público.

Se por um lado, ainda estamos longe de consolidar ao menos formalmente e institucionalmente os instrumentos e concepções dos direitos humanos internacionalmente consolidados pela DUDH, por outro lado, a sociedade brasileira já começa a colocar em xeque, inclusive os direitos civis e políticos, afinal, ao negar os direitos de igualdade, inviabilizam-se os direitos de liberdade aos mais pobres e com menor acesso aos serviços públicos, sobretudo daqueles a quem se negou em absoluto o direito à segurança e à alimentação, o que revela o atraso na garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais, ao mesmo tempo que investe no desmonte das parcas conquistas alcançadas nas últimas décadas, ignorando a necessidade de reparação a diversas chagas do seu processo de formação histórica, como a herança cultural da escravidão, da exploração e do patriarcado.

Uma afirmação de Nilmário Miranda (2006, p. 06): “sempre concebi os direitos humanos como direito de todos, não só dos perseguidos políticos” chama a atenção por revelar o seu contrário, é o reverso da moeda da negação dos direitos humanos para além da luta pela redemocratização no Brasil, para além dos perseguidos políticos, voltados para a população explorada, marginalizada e violentada pela falta da concretização dos direitos humanos, sobretudo, aqueles que são de encargo do poder público, da negação da tortura a céu aberto da população carcerária comum, em sua maioria pretos e pobres, da não proteção da infância e da adolescência, da cotidianidade da violência contra a mulher, da não garantia do acesso à saúde, educação, segurança e a um trabalho digno, da política de extermínio e tantas outras mazelas. Quando há a necessidade desta afirmação, revela-se toda a negativa dos

direitos humanos no Brasil, demonstrando o retrocesso imposto aos direitos humanos a partir da década de 1990.

Quando os homens e as mulheres se despossuem de tudo, restando-lhes somente a sua condição humana, portanto momento ideal para pugnar a proteção dos direitos humanos, é justamente quando estes lhes são arrancadas, consoante a crítica aos direitos humanos de Hannah Arendt em citação de Žižek, em uma licença comparativa que visa estabelecer um paralelo entre os apátridas e os despossuídos economicamente.

A concepção dos direitos humanos baseada na suposta existência de um ser humano como tal rompeu-se no exato momento em que aqueles que declaravam acreditar nesta concepção foram, pela primeira vez, confrontados com pessoas que tinham perdido, de fato, todas as demais qualidades e relações específicas, exceto a de seguir sendo humanas (ARENDR *apud* ŽIŽEK, 2010, p. 24).

Essa situação é particularmente pungente no Brasil que se notabiliza por ignorar e naturalizar as desigualdades produzidas por séculos de escravidão, patriarcado “colonialismo e cultura senhorial de uma sociedade verticalizada, em que as relações sociais e intersubjetivas revelam que o autoritarismo está presente nessa mesma sociedade, nas empresas e nas famílias.” (MIRANDA, 2006, p. 8), que se traduz na atualidade em desemprego, discriminação, trabalho degradante, negação de direitos trabalhistas, racismo, machismo, violência contra a mulher, exploração, falta de proteção da infância e da adolescência, da persistência ao longo dos séculos do analfabetismo originando o analfabetismo funcional, das pessoas sem casa e sem alimento e até, ainda hoje, da escravidão moderna, ao lado de grandes concentradores de riquezas e sendo responsabilizadas pejorativamente pela sua condição.

Essa naturalização ainda se assenta em velhas narrativas como o mito da democracia racial, de que os colonizadores do Brasil eram corruptos, que os índios não foram escravizados porque eram preguiçosos e não serviam para o trabalho, dentre outros tão em moda durante anos no Brasil e ainda não totalmente desmistificados, mas reciclados para se parecerem com algo novo, atual, interessante, espirituoso, um grande *insigth*, que projeta ídolos do sucesso em suas carreiras, que fizeram fortuna ou se tornaram *influencers*, sobretudo com inovações tecnológicas, mas não somente isso, produzindo esse discurso de que algumas pessoas são simplesmente geniais e competentes e você pode ser uma delas, basta querer, se inspirar, seguir seus passos e se esforçar.

Todo esse artil é largamente utilizado pelas elites e disseminado pelos meios de comunicação e entretenimento, no sentido de responsabilizar, estigmatizar e culpabilizar o pobre, o preto (que na maioria das vezes também é pobre), as mulheres, as minorias étnicas e

outros pela sua desventura, como resultado da sua própria indolência, falta de esforço, tendência à corrupção pelos seus baixos valores morais, inaptidão para o aprendizado ou para a liderança e organização, assim por diante.

No Brasil, o processo de desinformação foi capitaneado pelos meios de comunicação de massa, concorrendo para o processo de tentativa de desconstrução política, científica, cultural e normativa, sobretudo no que se refere aos direitos humanos, intensificando o combate à democracia, a criminalização da classe trabalhadora e até dos seus movimentos de organização social, sindical e políticos.

Toda essa alienação encontra ampliação e escala a partir do surgimento e controle algorítmico das redes sociais, que escancaram e instrumentalizam, dentre outros, o ódio de classe, a misoginia, o racismo, os extremismos, o machismo, a homofobia, o negacionismo, o sentimento de superioridade, o discurso de ódio, bem como a submissão à classe social detentora dos meios de produção, reproduzindo a contradição do opressor *versus* oprimido na melhor definição de Paulo Freire, segundo a qual, a grande maioria que divide a absoluta minoria das riquezas sofre de uma idealização das elites, como sendo pessoas boas, justas e honradas, portanto o modelo de humanidade ao qual todos devem aspirar: “nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de ‘homem’.” (FREIRE, 2013, p. 41).

Ousando fazer uma simples e pequeníssima atualização da idealização, diria que as elites têm sido vistas como pessoas de sucesso, dotadas de um talento, carisma, criatividade e inteligência acima do cidadão comum, que possuem grandes fortunas porque as mereceram e conquistaram, mas que, contraditoriamente, comportam a ideia de que, se a pessoa realmente se esforçar, também pode alcançar esse sucesso, basta querer e fazer.

É dessa normalização da desigualdade social, amparada no fundamento último do direito à propriedade, e na alienação que se cria a ilusão de justiça e competência para o fato de alguns centralizem tanta riqueza em oposição a milhares de despossuídos e explorados, que esses mesmos, em grande maioria, passam a esvaziar a sua titularidade de direitos humanos em face da massiva campanha difamatória desses direitos, aliada à sua falta de concretude orquestrada pelo próprio estado a serviço do mercado, convencendo até mesmo aos mais necessitados da sua efetivação, que direitos humanos só servem para defender bandidos.

E mais, que a defesa dos direitos das minorias significa um ataque à família de bem, ao cidadão honesto. Que saúde e educação de qualidade só serão alcançadas quando esses direitos forem transformados em serviços (mercadoria), e suas estruturas, privatizadas, revelando a urgência no desenvolvimento de mais estudos e pesquisas, adensando a reflexão

crítica acerca da educação em direitos humanos e a sua efetiva e sistemática implementação, capaz de demonstrar as contradições do pensamento ultraliberal que visa desregular e destruir os direitos humanos, sobretudo os direitos trabalhistas, sociais e culturais, e encontra eco entre os próprios trabalhadores e desempregados.

1.3 OS DIREITOS HUMANOS COMO ALVO DA EXTREMA DIREITA MUNDIAL

A tentativa de deslegitimação dos direitos humanos, o combate aos seus princípios e a progressiva desregulamentação de direitos que vinham sendo conquistados e consolidados desde as declarações da independência americana, a declaração dos direitos do homem e do cidadão, além de outros documentos e movimentos históricos se operacionalizam no contexto do crescimento da extrema direita em escala planetária, e em sua decorrência.

É significativo, portanto, em uma pesquisa sobre educação em direitos humanos, nos determos, ainda que rapidamente, para esses fenômenos que se agitam perigosamente, como não se tinha notícias, desde os períodos que antecederam as duas grandes guerras. Como afirma Michael Löwy (2019, p. 1):

Observamos nos últimos anos uma espetacular ascensão da extrema direita reacionária, autoritária e/ou “neofascista”, que já governa metade dos países em escala planetária: um fenômeno sem precedente desde os anos 1930. Alguns dos exemplos mais conhecidos: Trump (USA), Modi (Índia), Urban (Hungria), Erdogan (Turquia), ISIS (o Estado Islâmico), Duterte (Filipinas), e agora Bolsonaro (Brasil). Mas em vários outros países temos governos próximos desta tendência, mesmo que sem uma definição tão explícita: Rússia (Putin), Israel (Netanyahu), Japão (Shinzo Abe), Áustria, Polônia, Birmânia, Colômbia, etc.

Löwy (2019) observa que, além dos Estados Unidos, que viveram a era Trump e ameaçam a ela retornar, da Índia, da Hungria, da Turquia, das Filipinas, do Brasil e do Estado Islâmico, há outros governos que, embora não assumidamente adeptos do ideário da extrema direita contemporânea, vêm se alinhando a essa tendência, como é o caso da Rússia, de Israel, do Japão, da Áustria, da Polônia, da Birmânia e da Colômbia, além, é claro, do crescimento de discursos de extrema direita, pulverizados nos mais diversos continentes.

Há indícios, segundo Lejeune Mirhan (EXTREMA, 2021), da articulação de uma internacional de extrema direita mundial, de caráter neofascista, capitaneada pelos líderes do Partido Vox⁹ da Espanha e com a articulação de personalidades em vários países, como é o exemplo do Brasil, com a participação do deputado federal Eduardo Bolsonaro, filho do

⁹ Partido político espanhol, considerado populista de direita a extrema-direita.

Presidente Jair Bolsonaro; dos EUA com Donald Trump, além de lideranças de diversos outros países, como Portugal, França, Argentina e outros.

Não que uma internacional de direita seja uma ideia totalmente nova; Mirhan lembra, já ter havido uma internacional de direita fundada em 1961, chamada Internacional Democrática Centrista com a participação de 75 (setenta) partidos, de 60 (sessenta) países filiados. No Brasil conta com a afiliação do Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB) e do Democratas (DEM). No entanto, a internacional centrista não possui esse caráter fascista, ao contrário, os membros desse grupo, em todo o mundo, estão sendo empurrados um pouco mais ao centro, a partir do crescimento do neofascismo.

A internacional que ora se insinua parte exatamente da ideia, segundo Sérgio Amadeu (O MUNDO, 2021), de que é preciso romper com essa “direita conservadora, tradicional, sistêmica, e que, portanto, eles tinham que ser muito mais [...] radicais, extremos, e passam a combater, alguns com consciência clara disso, outros não, os primados do que foi o chamado iluminismo”.

O combate que esses grupos fazem contra a racionalidade, ressalta Amadeu, não é em relação às suas limitações; ao contrário, é um combate que acentua a necessidade de reforçar valores reacionários, em torno do quais se articulam inúmeros grupos, que, mesmo não possuindo uma identidade comum, muitas vezes com discursos, inclusive divergentes e incoerentes entre eles, se unificam em torno da “defesa completamente radicalizada da chamada liberdade de exploração econômica, um; e, segundo, no ataque à democracia” (MUNDO, 2021).

Löwy (2019, p. 1) dialoga com a compreensão de que os grupos de direita possuem as suas características próprias e se organizam de maneiras diversas em cada país, acrescentando outros pontos de convergência entre os seus interesses, como a aclamação de um inimigo, que varia significativamente: “em muitos países [...] são os muçulmanos e os imigrantes; em certos países [...], minorias religiosas [...]. Em alguns casos, predomina o nacionalismo xenofóbico e o racismo, em outros o fundamentalismo religioso, ou então o ódio à esquerda, ao feminismo, aos homossexuais.”

Além da ideia do inimigo, há outros traços que costumam estar presentes na maioria destes grupos, talvez até em todos: “o autoritarismo, o nacionalismo integral [...] e suas variantes locais: ‘America First’, ‘O Brasil acima de tudo’, etc. – a intolerância religiosa ou étnica (racista) contra o ‘Outro’, a violência policial/militar como única resposta aos problemas sociais e à criminalidade.” (LÖWY, 2019. p. 1-2).

Nem todos esses grupos possuem características do neofascismo, como pontuado por Löwy (2021). O autor afirma que ainda há a presença daqueles identificados diretamente com o fascismo clássico da década de 1930, como o recém-dissolvido na Grécia, Aurora Dourada, o Setor Direito, da Ucrânia, e o Partido Nacional Democrata, na Alemanha, dentre outros menores do leste europeu, assim como partidos racistas na Holanda, na Inglaterra, na Suíça, e na Dinamarca.

Michael Löwy (2019) propõe caracterizar como neofascistas grupos, lideranças, governos, partidos que guardem semelhanças com o fascismo clássico e se assentem em sua história, contudo sejam fenômenos novos, radicalizados e disruptivos, que se diferenciam daqueles conhecidos até o momento e que se articulavam internacionalmente como direita, mas uma direita tradicional e conservadora conforme apontado por Mirhan (EXTREMA, 2021) e que passa também a ser alvo da crítica do discurso neofascista, como descreve Amadeu (O MUNDO, 2021).

É interessante a análise que Sérgio Amadeu (O MUNDO, 2021) propõe para a forma que esses grupos têm transformado inúmeras pessoas em críticos dos direitos sociais, civis, políticos, e, no limite, até da ideia de direitos, com o seguinte discurso: “não deixe que o sistema cale a sua voz, não deixem que limitem a sua liberdade de expressão”, atraindo e instrumentalizando desde incautos críticos do politicamente correto, portadores de uma saudável rebeldia juvenil, até misóginos, homofóbicos, defensores da supremacia branca, racistas e outros, transformando-os em seu numeroso exército de militantes, que nas redes sociais têm a sua voz exponencialmente amplificada pelos algoritmos dessas mídias.

No Brasil, entre outras manifestações, esse processo se materializou na eleição do Presidente Jair Bolsonaro, que, à medida que foi ganhando destaque na mídia, a partir do golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff, e dos seus posicionamentos arbitrários, autoritários e violentos, passou a ser incensado por grupos que vinham construindo a escalada do neofascismo como o MBL, o Vem pra rua, setores religiosos, dentre outros, desde 2013, segundo dados vazados pelo *Wikileaks*.¹⁰

O *Wikileaks* publicou, em agosto de 2021, um material denominado *the intolerance network*, revelando documentos de duas organizações da extrema direita, a

¹⁰ *WikiLeaks* é uma “organização de mídia sem fins lucrativos”, sediada na Suécia, que dialoga com a sociedade por meio do seu site (<https://wikileaks.org>), lançado em 2006, com o objetivo de divulgar documentos originais de interesse coletivo de governos ou empresas. O *WikiLeaks* foi fundado pelo ativista digital australiano Julian Assange, que logo passou a ser uma das personalidades mais perseguidas pelo governo dos EUA, que recentemente venceu a apelação pela sua extradição. A partir de 2010, a página abandonou o formato wiki (que pode ser editado por qualquer pessoa).

HazteOir e a *CitizenGo*, que promovem agendas retrógradas, como movimentos contra o aborto legal e contra direitos LGBTQIA+.

A *HazteOir* foi fundada em 2001 na Espanha para militar por valores ultraconservadores e fundou a *CitizenGo* em 2013 com o objetivo de ampliar esse trabalho aos países não falantes da língua espanhola, buscando globalizar a maneira como conseguiram construir e financiar a sua organização. Ambas veiculam suas campanhas usando o discurso dos princípios familiares e possuem forte presença *on-line* (DESCOBRIMOS, 2021)

Não por acaso, após as jornadas de junho, que “desferiram um golpe mortal contra o sistema político, gerando uma crise política que ainda não foi concluída” (BIONDI, 2021, p. 149), o fundador da *HazteOir e da CitizenGo*, Ignacio Arsuaga vem ao Brasil no final de 2013, para fazer um treinamento sobre como criar e financiar um grupo para fazer o que eles chamavam de guerra cultural, conforme apurou Leandro Demori dos vazamentos do *Wikileaks* (DESCOBRIMOS, 2021).

Embora guerra cultural seja uma construção que só veio a ser tornar largamente conhecida pelo público brasileiro, a partir das eleições de 2018, os documentos da *CitizenGo* demonstram que eles já trabalhavam com essa ideia fundamentada na pauta de costumes.

No Brasil, segundo Demori (DESCOBRIMOS, 2021), Arsuaga aglutina pessoas e grupos que já defendiam pautas próximas, sobretudo contra o que eles chamam de abortistas e o politicamente correto, como é o caso de alguns ligados a igrejas, bem como outros que se mobilizavam pela internet, mas ainda com pouca relevância. Entre as bases da referida guerra cultural estão, “combater a ideia universal de direitos humanos e o direito ao aborto, promover o discurso de ódio a minorias e ao ‘lobby LGBT’, duas categorias que eles identificam como pessoas que promovem a cultura da morte” (DESCOBRIMOS, 2021).

Demori (DESCOBRIMOS, 2021) recuperou em sites antigos da *HazteOir*, que, em 2013, eles estavam na Argentina falando sobre kit gay. Essas pautas vêm sendo construídas e/ou fortalecidas no Brasil desde 2013, logo após o colapso institucional que se instalou a partir das jornadas de junho, que “colocaram em xeque a representatividade do sistema político” (BIONDI, 2021, p. 150), e convergiram para a eleição de Bolsonaro, demonstrando que o bolsonarismo é um fenômeno anterior e muito mais abrangente que o próprio presidente.

Esse fenômeno se insere na articulação mundial da extrema direita, como a já mencionada internacional de extrema direita liderada pelo partido Vox da Espanha, além de ideias e organizações emanadas dos Estados Unidos, como detalha Sérgio Amadeu (O MUNDO, 2021) sobre grupos que se organizaram em torno do *alt-right* (direita alternativa),

articulados em grande medida pelo famigerado *Breitbart News* (site de notícias de extrema-direita, propagador de *fake news*), enfim, como diz Löwy (2019), a organização é planetária.

A partir da primeira década do séc. XXI, segundo Amadeu (2021), diversos grupos ou organizações, sobretudo nos EUA, rompem com a democracia, mas entendem que precisam fazer a disputa pelo poder, ainda no campo desta e, para isso, iniciam um processo de distorção das teses gramscinianas, defendendo a ideia da guerra cultural contra o que chamavam de hegemonia do marxismo cultural.

Essas organizações concluem que o debate democrático e racional com base na análise dos fatos conduziria à razão marxista, sendo necessário, portanto, romper com o fundamento dos fatos e substituí-los por valores, pela guerra cultural, pela guerra de valores. Esses grupos são compostos por empresários ou articulados com empresários da área da tecnologia da informação, em particular aquelas do Vale do Silício, assumindo, com isso, a supremacia na produção da desinformação por meio dos mais modernos recursos tecnológicos da comunicação (O MUNDO, 2021).

Os impactos da ascensão desse movimento disruptivo, somados aos ataques dos quais a educação já vinha sendo alvo são devastadores, visto que os movimentos neofascistas miram no coração da escola, buscando mesmo a sua destruição, a destruição do seu processo de trabalho, a partir do crescimento de movimentos como o Escola sem partido, do combate à pretensa ideologia de gênero nas escolas, chegando à educação domiciliar, o *homeschooling*.

Não estamos falando apenas da invasão dos grupos empresariais na educação, fenômenos que já vinham sendo estudados desde a década de 1990, da tentativa de descaracterização da condição de direito da educação ou das tentativas do mercado de adentrar as reservas e riquezas do Estado e da exploração subsidiada dos direitos que assegura (serviços).

Estamos dialogando com os autores acima mencionados, naquilo que chamam de um fenômeno novo, do neofascismo, que tem como arma a produção da desinformação, da destruição da memória, da cultura, objetivos radicalmente opostos aos fins da educação, que se constitui em “um fenômeno complexo que se realiza pelo que as gerações herdaram e pelo que constroem.” (MANIFESTO, 2021).

Naturalmente, compreendemos que as reformas empresariais também são um ataque à escola, contudo elas se originam ainda sob a égide daquela direita tradicional. Segundo Freitas (2018, p. 09), ao final da década de 1990, “uma coalizão de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), hoje [...] Democratas (DEM) introduzia no Brasil, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas

‘referências nacionais curriculares’”. Esses partidos são, precisamente, os dois partidos que integram a internacional democrática centrista, fundada em 1961, o que vemos surgir agora é outro movimento, muito mais violento e perigoso, o neofascismo.

Esse ideário, segundo o manifesto por uma educação democrática e humanizadora dos integrantes da UniProsa¹¹, de 7 de setembro de 2021, elaborado coletivamente, com a participação especial dos professores Bernard Charlot e José Carlos Libâneo, justifica e fundamenta uma série de medidas contra a educação, a começar pela completa desconsideração das políticas educacionais construídas e amadurecidas ao longo dos últimos anos, materializadas no abandono do Plano Nacional de Educação 2014-2024; na ruptura da construção da educação, enquanto política pública de direito subjetivo; no fortalecimento da perspectiva avaliativista e meritocrática, traduzida na implementação da BNCC de 2017/2018 e nos enormes cortes orçamentários para a Educação.

O Manifesto (2021) denuncia a preponderância dos grupos empresariais e/ou fundacionais nas definições das políticas educacionais e nas consultorias, com vistas a fortalecer o esvaziamento do caráter e da educação, enquanto direito, consolidando a sua conversão em mercadoria, assim como, a orientação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2022), de atribuir ao ensino infantil características de escolarização precoce preparatória para o ensino fundamental, muitas vezes marcado pela fragmentação de saberes, metodologia passiva e avaliação classificatória e excludente.

A formação de professores não ficou de fora dos ataques desse projeto educacional de um governo voltado para o mercado e para a desconstrução social, cultural e política, passando a ser orientada por uma visão neotecnicista e pragmática, conforme expresso na Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que, ao definir as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC – Formação), retiram a capacidade reflexiva e emancipatória da atividade docente (MANIFESTO, 2021).

O Manifesto (2021) ressalta ainda as suas preocupações em relação à reforma do ensino médio, o debilitamento das universidades e institutos federais, em contraposição ao crescimento das redes de estabelecimentos privados e as frequentes tentativas de destruir os programas de ações afirmativas, de inclusão, de assistência e de permanência estudantil, além da negação da garantia de acesso gratuito à internet e da insistência nas tentativas de interferir na autonomia das entidades de ensino superior.

¹¹ Universidade que versa a prosa, entidade educacional comunitária e informal, que conta com a participação de diversos educadores de vários estados do País e de diferentes gerações, culturas, saberes e experiências.

Dentre as quinze denúncias apontadas pelo Manifesto (2021), destacamos a instrumentalização da formação de professores e o apoio a programas que possuem objetivos claros de coerção, censura, perseguição dos docentes e inviabilização da formação do pensamento crítico, como o movimento ideológico Escola sem Partido. Apontamos ainda, a criação de escolas cívico-militares e a tentativa de regulamentar a educação domiciliar, conhecida como *homeschooling*, alegando um suposto direito da família em educar seus filhos conforme suas convicções, mas que objetiva impedir que crianças e jovens tenham a experiência da socialização na escola, privando-as da convivência com diferentes culturas, crenças, vivências e de respeito à diversidade.

Por fim, o Manifesto (2021) denuncia a destruição das iniciativas de atenção à saúde mental com funções de acolher, escutar e tratar o sofrimento psíquico do sujeito, com a consequente ausência de uma política pública para contemplar a adolescência (o Brasil é o terceiro país com o maior índice de suicídio entre os jovens de 10-24 anos) e o descaso com a juventude que vive em favelas e periferias, em situação de pobreza e sem acesso aos seus direitos fundamentais.

Esse conjunto de medidas está em consonância com o desmonte da educação enquanto direito, no contexto do crescimento da extrema direita, que tem nos direitos humanos um dos principais alvos da chamada guerra cultural, como apontado nos documentos vazados pelo *Wikileaks*.

Tais grupos neofascistas buscam promover, com as suas políticas, a interrupção tanto da consolidação de direitos civis, políticos e sociais consagrados na Constituição de 1988, quanto promover a retirada de direitos que já se encontravam consolidados, como diversos direitos trabalhistas e previdenciários, impactando também, com tudo isso, nos processos de implementação da educação em direitos humanos, que desse modo é atropelada antes mesmo da sua consolidação, e possivelmente com vistas a evitá-la.

1.4 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

Apesar do Brasil ser signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como vimos, essa discussão foi atravessada pelas crises do processo democrático interno, vindo a ganhar relevância em solo nacional nos movimentos de denúncia das torturas e do terrorismo de Estado durante a ditadura cívico-militar de 1964, que culminaram, ao lado de muitas outras bandeiras, na Assembleia Nacional Constituinte e a consequente aprovação

da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também conhecida como a constituição cidadã.

A educação é um dos direitos humanos declarados na DUDH, que sublinha em seu texto a gratuidade, no mínimo, nos graus elementares e fundamentais, bem como a obrigatoriedade nos anos elementares, objetivando o pleno desenvolvimento humano e destacando o respeito às diferenças em seu artigo XXVI, tópicos 1 e 2:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. [...] A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (UNIC, 2009, p. 14).

Mais do que a gratuidade e a obrigatoriedade, que são conquistas importantes, no sentido da universalização da educação e do avanço na construção de uma sociedade que tem nos valores da liberdade e da igualdade a sua fundação, a Declaração é também bastante avançada quando considera a educação não apenas um direito singular, mas um direito de base, um direito essencial para o alcance dos seus objetivos.

Desse modo, para além de ser reconhecida como um direito humano, a educação é considerada pela DUDH como um meio para o acesso aos demais direitos, primeiro por se tratar da forma primordial de socialização na modernidade, mas principalmente pelo seu objetivo de garantir “o pleno desenvolvimento da personalidade humana”, que, de forma ampliada, podemos dizer: o processo de humanização dos indivíduos. Como sublinha Jamil Cury (2008, p. 297), “dela se espera a abertura, além de si, para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos”, sintetizando o fundamento do direito à educação com o trecho a seguir:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos (CURY, 2002, p. 260).

Além da finalidade da educação para a efetivação dos direitos humanos, aqui entendidos como os direitos civis, políticos e sociais, é possível inferir, ainda, a indicação da *educação em direitos humanos* (EDH) no próprio enunciado da Declaração, no qual a Assembleia Geral das Nações Unidas recomendou que todos os países-membros

“publicassem o texto da Declaração ‘para que ele fosse divulgado, mostrado, lido e explicado, *principalmente nas escolas* e em outras instituições educacionais” (UNIC, 2009, p. 1, grifo nosso).

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, *se esforce, através do ensino e da educação*, por promover o respeito a esses direitos e liberdades e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (UNIC, 2009, p. 4).

A educação é, desse modo, consubstanciada como meio e fim para a educação em direitos humanos e para a contribuição ao “pleno desenvolvimento” do “ideal de ser humano livre, liberto do temor e da miséria” (BRASIL, 1992a, p. 1), destacado no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), que busca tornar mais concretos e efetivos os direitos sociais, denunciando a impossibilidade do alcance deste ideal, a não ser que se criem as condições para o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais.

Os direitos humanos foram incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro pela Constituição de 88, sob a nomenclatura de direitos fundamentais e consagraram também, no âmbito interno, a educação no capítulo dos direitos sociais, artigo 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988, p. 6), o que nos leva à conclusão de que a educação é um direito humano fundamental.

A educação, que vai ganhar mais detalhes acerca da sua definição, legislação infraconstitucional, características, funcionamento, financiamento, gratuidade, obrigatoriedade, sistemas, planos e competências no capítulo III da própria Constituição, a partir do art. 205, que praticamente reproduz o que declara a DUHD e estabelece: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 111).

Como podemos ver, o agente constituinte buscou detalhar ao máximo, não apenas os princípios da educação, mas também apresentou detalhes para o seu funcionamento, seguindo uma tendência mundial de preocupação normativa, evidenciando o que afirma Jamil Cury (2002) sobre os avanços na educação do ponto de vista do regramento em todo o mundo:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal a educação escolar é uma

dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. (CURY, 2002, p. 246).

Demonstrando ainda, dessa forma, a consolidação da compreensão da importância da educação, enquanto ação constitutiva do ser humano, relacionando-a com o exercício da cidadania, essencial para o exercício da liberdade e a participação política, social e no mundo do trabalho.

A não oferta, a oferta limitada ou, a não garantia da qualidade, que sofre os impactos da precarização, também inviabilizam as possibilidades do “pleno desenvolvimento humano”, tanto no que se refere a não concretização do direito à educação, ou do direito à educação de qualidade, quanto às dificuldades, ou até mesmo impossibilidades do alcance de outros direitos humanos, como a própria liberdade, em uma discussão mais ampla, bem como diversos dispositivos imprescindíveis para o exercício da igualdade.

A oferta, assegurada em lei, é um avanço, mas ainda há a necessidade de efetivação desse direito, tanto do ponto de vista do acesso, quanto da qualidade e da igualdade de condições na saída, como afirma Cury (2002), que enfatiza: “como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido” (p. 246).

Contudo, isso não significa que o reconhecimento legal seja pouco importante, ao contrário, a criação de uma lei é uma conquista. Ressalte-se que essa discrepância entre direito positivado e direito assegurado precisa ser denunciada e criticada, como, aliás, tem sido o tom do presente trabalho, mas, à medida que um direito é estabelecido, aquela demanda se consolida, sua reivindicação é fortalecida pela legitimidade que vai criando uma teia de expectativas, obrigações, discussões e reivindicações capazes de mobilizar a sociedade ou determinado grupo e tirar os agentes públicos do imobilismo. “Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais” (CURY, 2002, 259), ou nas palavras de Bobbio (2004)

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (BOBBIO, 2004, p. 74).

Nos sistemas democráticos, a lei, como já discutimos, é uma construção histórica. Surge da complexificação social, da necessidade fática, do avanço da democracia e da necessidade de construção de consensos, provocados ora pelos avanços da busca da legitimação e hegemonização, ora pela capacidade de mobilização e proposição dos movimentos sociais, trabalhistas: “ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da

cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta.” (CURY, 2002, p. 247).

Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas (CURY, 2002, p. 247).

O autor credita o avanço na educação escolar, para além do ensino primário obrigatório, à pressão das lutas pela democracia, pela igualdade de oportunidades e, inclusive, igualdade de condições sociais.

Outro aspecto do arcabouço legal, que deve ser salientado, é que a qualidade da educação também precisa ser entendida como um direito, cuja previsão expressa pode ser encontrada em vários dispositivos da CF e da LDBEN, com destaque para a previsão básica do art. 206, inc. VII da CF, estipulando que o ensino deverá ser ministrado com base em diversos princípios, dentre eles, a garantia do padrão de qualidade, exigência que vai ser reproduzida na lei específica, em seu artigo 3º, inciso IX.

Assumindo o risco da obviedade ou redundância, é importante fazer um parêntese para ressaltar que não estamos nos referindo a uma ideia de qualidade que terceiriza toda a responsabilidade pela sua persecução e as falhas da sua não efetivação para os professores, sem que, como destacou Azzi (2002) logo acima, as condições mínimas de formação e exercício da profissão estejam asseguradas e, mais ainda, negando que a escola está inserida em uma realidade social e econômica que não oportuniza condições de “pleno desenvolvimento” para a grande maioria de alunos e alunas.

Cumprir destacar, nesse sentido, que o constituinte se ocupou em assegurar, não apenas a previsão legal da qualidade, como também a indicação da necessidade de redistribuição e suplementação de recursos, de modo a perseguir a efetivação da equidade de oportunidades e qualidade na oferta no parágrafo primeiro do artigo 211, que também será reproduzida na LDBEN, em seus artigos 74 e 75, com ênfase para a correção das disparidades de acesso.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (BRASIL, 2016, [s. p.]

Entendendo a educação como um direito humano fundamental, aí incluída a educação em direitos humanos, é significativo destacar seus desafios no Brasil, que, diferentemente da Europa, como desenvolve Cury (2002, p. 257), passou por um processo espoliatório de colonização e fundou a sua economia com base na escravidão moderna, sob a qual sustentou as suas elites por 388 anos dos seus 521, ou seja, 74% de todo o período, a partir da chegada dos portugueses.

O Brasil tem, portanto, a sua cultura forjada na exploração, na violência e na desumanização em seus mais graves sentidos, que passam pela negação de humanidade dos negros e das populações indígenas, criando uma sociedade profundamente excludente, desigual, elitista, autoritária e preconceituosa, “por isso, nestes países colonizados, será longa e árdua a luta pelo direito à educação em geral e pela educação primária em especial. Não serão fáceis a inscrição e a declaração deste direito nas leis destes países” (CURY, 2002, p. 257).

E mesmo após a conquista dos direitos, a educação ainda não se consolidou como essa catalisadora do “pleno desenvolvimento humano” e da conquista de novos direitos, como esse agente de emancipação social, “como um direito imprescindível para a cidadania” (CURY, 2002, p. 253), em parte devido a essa herança cultural que ainda direciona a dinâmica da sociedade contemporânea, mas em grande parte, também, em decorrência dos modelos econômicos adotados, às vezes, unilateralmente, que impõem uma sociedade voltada para a produção econômica em detrimento do desenvolvimento social e cultural do seu país.

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos (CURY, 2002, 258).

Ainda assim, o arcabouço normativo, em escala nacional e internacional acerca dos direitos humanos, bem como os organismos de desenvolvimento da educação, dos quais, um dos mais destacados, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), integra a Organização das Nações Unidas (ONU), criada para fundar um novo tempo em torno dos direitos humanos, têm provocado a disseminação e o impulsionamento da educação em todo o mundo, entendendo que:

[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma

aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo. A disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania são o pressuposto civil de uma cidadania universal (CURY, 2002, p. 261).

Sendo possível afirmar, portanto, que “a educação, com isto, sinaliza a possibilidade de uma sociedade mais igual e humana.” (CURY, 2002, p, 262), reiterando-a como um direito humano fundamental e uma estratégia para o pleno desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo.

1.4.1 O ensino médio: aspectos históricos e legais

Considerando que o ensino médio é um dos recortes onde situamos a presente pesquisa, apresentaremos brevemente na presente subseção, a sua caracterização, finalidades, lugar que ocupa na educação nacional, bem como a dualidade que o perpassa, desde a sua criação.

Ao lado da educação infantil e do ensino fundamental, o ensino médio compõe a educação básica no Brasil, regulamentada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), bem como as suas alterações e legislação correlata posterior.

O ensino médio, última fase da educação básica é composto por, no mínimo 3 (três) anos de duração, e no pacto federativo é de competência dos estados. Passou a ser obrigatório a partir de 2013 e pode se apresentar como profissionalizante ou propedêutico, além de ser garantida a sua oferta gratuita, para aqueles que não tiveram acesso na idade própria.

Os primeiros passos para a estruturação do ensino médio, na forma em que o conhecemos, foram dados, a partir da reforma Francisco Campos, nos anos iniciais da década de 1930. Os decretos incluíram uma fase complementar ao ensino secundário, obrigatória para o ingresso ao ensino superior: “organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos).” (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Esse período foi bastante conturbado, do ponto de vista das exigências e das expectativas para essa etapa escolar, registrando avanços impulsionados pelo movimento dos Pioneiros da educação, e recuos impostos pela ditadura Vargas, que sedimentou na reforma Capanema, de 1942, o dualismo entre o ensino propedêutico e o profissional que marca o ensino médio há quase um século.

A tendência democratizante da Carta Constitucional de 1934 foi invertida com a Carta outorgada de 1937, redigida pelo governo totalitário de Vargas, que em termos

educacionais suprimiu os avanços conquistados pelos educadores progressistas. No atendimento aos anseios de setores conservadores, o Estado fica desobrigado de manter e expandir o ensino público, assumindo um papel subsidiário. O dualismo entre ensino propedêutico e profissional no ensino secundário foi confirmado na Carta de 1937, na qual fica claro que a finalidade do ensino profissional era atender aos menos favorecidos, os desvalidos de sorte. (NASCIMENTO, 2007, p. 81)

Tal dualismo se caracteriza pelas diversas estratégias, no sentido de buscar assegurar uma formação preparatória para o ensino superior, com uma abordagem mais ampla, fundada nos conhecimentos gerais e humanidades, e de outro lado, um ensino profissional ou técnico profissional para as classes populares, com a finalidade de atender às necessidades de mão-de-obra qualificada para a nascente indústria brasileira.

A lei [Orgânica do Ensino Industrial de 1942] consolidava a estrutura elitista de ensino brasileiro quando oficializava duas organizações paralelas; o ensino secundário destinado a preparar as individualidades condutoras, e o profissional, destinado a formar mão-de-obra qualificada para atender ao setor produtivo. (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

O formato do ensino médio que se erigiu das reformas de Capanema é tão excludente e alinhado com o reforço das desigualdades, que até 1961, os estudantes dos cursos profissionalizantes não enfrentavam somente condições mais difíceis nos processos seletivos para o ensino superior, a formação técnica sequer dava acesso aos cursos superiores.

O ensino médio sempre foi a pedra de toque da desigualdade social expressa na desigualdade educacional. Isso tem a ver com a história da nossa educação e com a estrutura social mais ampla. Mas não quer dizer que não se possa ter na educação a busca de redução das desigualdades (CURY, 2019, s. p.)

A LDBEN buscou avançar, no sentido de superar o dualismo propedêutico *versus* profissional, integrando os dois objetivos de forma complementar, em seu artigo 35, no qual preconiza como finalidades do ensino médio, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos e a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996, s. p.).

São ainda finalidades do ensino médio, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, s. p.), ressaltando esse movimento de tentativa de superação no ensino médio ao relacionar

teoria e prática e enfatizando o pensamento crítico, além da compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos e não apenas um

Estes avanços, no entanto, sequer se consolidaram, “existe um consenso entre diversos autores [...] de que o Ensino Médio tem sido alvo de diversas reformas, principalmente nos últimos 15 anos” (MENDONÇA; FIALHO, 2020, s.p.), e encontra-se, novamente, em um momento de profundas transformações com a entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular - etapa do ensino médio em dezembro de 2018, em meio a inúmeras dúvidas, críticas e incertezas sobre a sua funcionalidade, objetivos e características futuras.

Reconhecemos que a discussão acerca do ensino médio acumula muitos debates e aportes teóricos dos estudiosos da temática a respeito das suas finalidades. De igual modo, temos conhecimento dos embates em defesa de uma formação integral, plena e humanizante, que engloba o mundo do trabalho, em oposição a uma formação voltada apenas para o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho, com o objetivo de atender as constantes modificações impostas pelos interesses do capital.

No entanto, esta breve apresentação do ensino médio, objetiva somente situá-lo, do ponto de vista legal, histórico e social, tendo em vista ser ele, o recorte das etapas de ensino em que se localiza o objeto da presente pesquisa.

A seção buscou de maneira geral, reconstituir a história da constituição dos direitos humanos, articulando os seus movimentos com a trajetória da pesquisadora e em diálogo com as concepções de direitos humanos na atualidade, destacando o cenário de profundos ataques aos DH por grupos de extrema direita, que se mobilizam em todo o mundo, em torno de agendas neofascistas, momento em que se torna ainda mais necessária a reafirmação da educação como um direito humano fundamental, essencial no enfrentamento a esses ataques e na busca de concretização dos demais direitos.

2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: AS ESCOLHAS CONSTITUTIVAS DO CAMINHO TRILHADO NA PESQUISA

Realizar as escolhas que constituirão o referencial teórico-metodológico e procedimental de uma pesquisa, articulando autores das ciências sociais e da educação, tanto no que se refere ao método, quanto à historicização da sua formação é construir o caminho e guia intelectual do seu estudo.

Apresenta-se, portanto, como imprescindível para a consecução dos objetivos do estudo, a discussão, visando a compreensão dos elementos epistemológicos e, consequente manejo, ou seja, aplicação nas análises realizadas ao longo de todas as etapas da sua pesquisa, visando um debate profícuo com os sujeitos participantes, com o(a) orientador(a), os (as) examinadores(a), demais participantes e o(a) leitor(a).

2.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) DE 2016 A 2018

Consoante a compreensão coletiva e processual da construção do conhecimento, como apresentado nas palavras de Severino (2009), Schaff (1991) e Frigotto (2018), além das escolhas epistemológicas de maneira geral, entendemos que nenhuma pesquisa surge do nada, sendo importante dialogar com os pesquisadores que atuam na sua área de estudo, buscando apreender as principais discussões sobre o seu objeto, sua trajetória histórica, constituição, avanços e principais concepções, como reforçam Lakatos e Marconi (2003).

Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Esse material-fonte geral é útil não só por trazer conhecimentos que servem de *back-ground* ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários; pode, ainda, sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coleta. É a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse. O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias) (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 174).

Nesse sentido, empreendemos um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no banco de dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC) sobre trabalhos com a temática educação em direitos humanos (EDH) nos anos de 2016, 2017 e 2018, com o objetivo de identificar e analisar os trabalhos mais

recentes, que abordam a presença da educação em direitos humanos na escola e as concepções que as fundamentam.

2.1.1 Concepções sobre direitos humanos em dissertações sobre EDH publicadas entre 2016 a 2018

A educação em direitos humanos (EDH) pode encontrar sua primeira recomendação na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, que em sua abertura recomenda: “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades” (UNIC, 2009, p. 04), e a partir deste marco vem trilhando uma longa caminhada internacionalmente e também no Brasil, no sentido de garantir a sua efetivação na escola.

Desse modo, é que, identificar as ações de educação em direitos humanos presentes nas escolas de ensino médio de Rio Branco, a partir de um recorte por zoneamento, é um dos objetivos do projeto de pesquisa, mas, de igual modo, interessa analisar as visões de educação em direitos humanos presentes nestas ações, uma vez estarem estas concepções em construção: “no que se refere à conceitualização da EDH na América Latina, as autoras indicam que não existe consenso na área, sendo diversos os enfoques, as aproximações e as propostas existentes.” (MADGENZO, 2000; MUJICA, 2001 *apud* DIAS, 2017).

Por essa razão, mesmo tomando como ponto de partida o objetivo traçado pela resolução que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no Brasil, importa conhecer as discussões que estão sendo realizadas nas publicações acadêmicas brasileiras sobre educação em direitos humanos.

Art. 5º A educação em direitos humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (BRASIL, 2012a).

Assim, estabelecemos como parâmetros a produção nos últimos três anos em relação a 2019, início da presente pesquisa, serem publicações da área da educação, a partir do descritor EDH, passando a um processo de seleção, a partir da leitura dos resumos buscando os trabalhos com mais convergência com o objeto do nosso estudo, chegando a um total de 10

(dez) dissertações para aprofundamento, excluindo, por critérios vários que demonstraremos a seguir, aqueles que, inicialmente, não apresentaram maiores contribuições aos objetivos da pesquisa.

A partir do estudo dos resumos das dissertações, eventualmente se estendendo às introduções, conclusões e até leitura completa de alguns trabalhos nos propomos a responder as questões elencadas para a presente pesquisa.

Quais as maiores discussões em educação em direitos humanos que vêm sendo enfrentadas pelos pesquisadores atualmente? Qual o conceito de educação em direitos humanos? Como está a presença da EDH no ambiente escolar (livro, planejamento, ações)? Alguma experiência a se destacar? Há convergência entre os vínculos institucionais e expectativas profissionais dos pesquisadores? Como estão distribuídas geograficamente as pesquisas em EDH?

Preliminarmente pode-se verificar que não há consenso em relação à conceituação de direitos humanos; a maioria dos pesquisadores ainda considera um grande desafio a consolidação da presença da educação em direitos humanos nos livros, na sala de aula e no ambiente escolar como um todo.

Dos dez trabalhos selecionados, seis se apoiaram em uma abordagem qualitativa, sendo que um deles se refere a uma abordagem qualitativa e exploratória. Três dissertações não expressam diretamente a sua abordagem e uma delas se posiciona no campo dialético e histórico.

Em relação ao tipo de pesquisa, apenas uma delas faz menção, dizendo se tratar de um estudo de caso com inspiração na autoetnografia e a respeito das técnicas, as mais mencionadas foram: entrevistas semiestruturadas, *software Atlas.ti*, pesquisa ou análise documental, entrevista compreensiva, observação participante e levantamento bibliográfico e documental. Dois trabalhos não fazem nenhuma referência às técnicas utilizadas.

No que se refere à fundamentação teórica, chamaram a atenção, dois trabalhos que tiveram uma maior preocupação em enumerar os autores a título de referencial teórico, sendo que um deles apresenta treze e o outro, dezessete autores para a sua fundamentação. No entanto, não foi possível visualizar as abordagens por eles propostas, impossibilitando desse modo, o estabelecimento direto de uma articulação entre esses autores e seus respectivos textos, no sentido de orientação, condução ou filiação a alguma abordagem conceitual.

Uma das dissertações não relaciona diretamente o seu arcabouço teórico, contudo realiza uma interessante discussão ao apresentar que, na análise dos relatos do prêmio municipal de educação em direitos humanos, objeto da sua pesquisa, em que pese se referirem

aos pressupostos teórico-metodológicos do Plano e das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, que regulamentam essa “disciplina”, os profissionais trazem para a sua definição de EDH os seus referenciais próprios, em geral importados de outras políticas ou práticas educacionais, o que provoca essa fragmentação de sentidos e de atividades em EDH:

[...] a despeito de seus próprios objetivos e pressupostos teórico-metodológicos, tal como definidos no Plano e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a EDH se apresenta multifacetada na forma como é percebida e realizada pelos profissionais da educação, que a reinterpretam e a ressignificam em suas práticas, a partir de outros referenciais, programas e experiências didático-pedagógicas, bastante difundidos no meio escolar, como é o caso da educação ambiental, da educação para as relações étnico-raciais, da educação alimentar e nutricional, da educação especial, entre outras vertentes (OLIVEIRA, 2018, p. 9).

Corroborando Oliveira, mas, a partir de um outro percurso de pesquisa, Pereira (2017), em sua análise ancorada na “Teoria Crítica (Escola de Frankfurt)” observa que, embora os sujeitos da pesquisa reconheçam a importância da EDH para a formação cidadã e humanização, não foi identificado nenhum componente disciplinar destinado a essa matéria, ficando a EDH para ser trabalhada transversalmente sob responsabilidade de professores engajados e comprometidos e não de maneira institucional e sistematizada (p. 9).

Como podemos verificar, a maioria dos trabalhos se ancorou em uma perspectiva crítica, como é o caso de Coelho (2018), que se propõe a conduzir a sua pesquisa visando “desenvolver uma análise dialética e histórica sobre as concepções de direitos humanos que fundamentam a EDH” (p. 08) e Gravino (2018), que informa ter sido a sua “argumentação e as teorizações [...] embasadas por autores como Paulo Freire e Luiz Groppo, Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo.” (p. 8).

Mesmo quem constrói uma perspectiva mais positiva acerca da efetivação da educação em direitos humanos, como é o caso do Dias (2017), que, “à luz dos referenciais teórico-metodológicos da EDH (ANDRADE e LUCINDA, 2011; ARAÚJO, 2013; CANDAU e SACAVINO, 2010, entre outros), busca traçar uma trajetória de crescimento dessa “disciplina”, admite o escape da institucionalidade e os grandes desafios a serem transpostos (p. 5).

Um dos trabalhos não pode ser aproveitado no contexto do presente artigo, em virtude do grande distanciamento com o objeto da pesquisa e, apesar de se referir à educação em direitos humanos, a especificidade apresentada impossibilitou o alcance por esta pesquisa.

Trata-se da dissertação “Educação em direitos humanos e língua inglesa: possibilidade da abordagem CLIL¹²”

Apenas um trabalho faz referência clara à abordagem dos direitos humanos e por consequência da EDH a partir das perspectivas do universalismo, relativismo cultural e multiculturalismo, posicionando-se de maneira crítica ao universalismo e situando nessa vertente as dificuldades de efetivação da educação em direitos humanos, tendo em vista estar sendo orientada por esta abordagem.

As análises apontaram que a coleção Projeto Buriti: História não inseriu especificamente a temática da EDH no MP [manual do professor], mas temas que se relacionam com os direitos das crianças nos textos, imagens e atividades da seção "O mundo que queremos" e do tópico "Educação em valores", abordando-os, principalmente, por meio da concepção universalista de direitos humanos. *Esta coleção pouco contribui com a formação do professor para a EDH*, pois o orienta sobre como desenvolver as atividades do livro baseadas nesta concepção, como se ela fosse a única existente, sem contextualizar a seleção e abordagem dos conteúdos relacionados aos DH e ao ECA (CARVALHO, 2017, p. 9 – grifo nosso).

A autora apresenta uma crítica ao universalismo na concepção dos direitos humanos, a partir do multiculturalismo de Boaventura de Souza Santos, apoiado pela "perspectiva crítica e intercultural dos DH." (CARVALHO, 2017, p. 51).

A partir dessas considerações iniciamos a pesquisa por outros trabalhos semelhantes no banco de dissertações do PPGE/UFAC, no qual foram encontrados 65 (sessenta e cinco) trabalhos, representando a totalidade das dissertações cadastradas até novembro de 2019, distribuídas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Dissertações do PPGE/UFAC

ANO	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES
2016	18
2017	23
2018	24

Fonte: Site UFAC, 2019

O número razoável de dissertações permitiu a análise direta de todos os trabalhos, sem necessidade de filtros. Contudo pelo título foi possível perceber que nenhuma das dissertações versava sobre educação em direitos humanos, de modo que essa mostra, ainda que não traga contribuições diretas para a presente pesquisa, enfatiza a relevância do projeto em

¹² “A apropriação de professores em préserviço de língua inglesa da abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (Content and Language Integrated Learning ou CLIL na abreviação em inglês).” (CORREIA, 2018, p. 7).

desenvolvimento no âmbito deste PPGE, representando um desafio a mais, pelo ineditismo de pesquisas em EDH no estado do Acre.

No catálogo de teses e dissertações da Capes, em primeira pesquisa com o descritor “direitos humanos” resultou 77.595 (setenta e sete mil, quinhentos e noventa e cinco) trabalhos, sendo 55.146 (cinquenta e cinco mil, cento quarenta e seis) dissertações e 17.096 (dezessete mil, noventa e seis) teses.

Refinando esta pesquisa, a partir dos recortes temporal (últimos três anos – 2016, 2017 e 2018), tipo de trabalho: somente dissertações, e nas áreas de conhecimento, área de concentração, área de avaliação e programa “Educação” foi possível chegar a 403 (quatrocentos e três) trabalhos.

Entretanto, à medida que a leitura dos trabalhos foi avançando, observou-se uma multiplicidade de trabalhos, diversas vezes focados em questões pontuais, afinal de contas, direitos humanos são como um guarda-chuva que abriga muitas temáticas, e a partir de variadas perspectivas, levando-nos a observar que os trabalhos mais voltados à educação em direitos humanos costumavam utilizar a sigla EDH, o que nos fez eleger esse parâmetro como bússola de busca na plataforma.

Refinando o descritor, foi possível chegar a um número muito mais razoável para um primeiro levantamento: 68 (sessenta e oito) trabalhos, sendo 14 (quatorze) teses e 41 (quarenta e uma) dissertações. Aplicando o filtro principal dos últimos três anos (2016, 2017 e 2018), retornaram 17 (dezessete) trabalhos, sendo dez dissertações de mestrado e sete de mestrado profissional na grande área de conhecimento “Ciências Humanas”.

Desse modo, considerando se tratar de uma pesquisa de mestrado acadêmico optou-se por priorizar as dissertações dos mestrados acadêmicos, excluindo os resultados do mestrado profissional, fechando assim, o quadro geral das 10 (dez) dissertações a serem analisadas.

O levantamento realizado na plataforma Capes nos permite apontar de maneira inicial, além da predominância de trabalhos de mestrado em todos os requisitos de busca, a prevalência absoluta de dissertações da região Sudeste nos últimos três anos. 60% das produções selecionadas são dessa região, que somadas ao Sul, no que chamamos de eixo Sul-Sudeste, elevam esse percentual para 80%. Havendo apenas um trabalho do Centro-Oeste e um do Nordeste e não havendo, nos critérios pesquisados nenhuma produção sobre educação em direitos humanos da região norte do país.

2.1.2 Sobre os objetivos e os resultados

Chama a atenção o fato de que a maior parte dos estudos de alguma forma se interroga sobre o conceito de direitos humanos e as concepções do ensino de direitos humanos na escola, o que reforça duas ideias: ainda há muito a se fazer em termos de estudos na busca dessas formulações e ainda há um longo caminho no sentido de tornar mais efetivas a educação em direitos humanos na escola, como é o caso da dissertação de Dias (2017), na qual o autor, no intuito de avançar no sentido da concepção de EDH, de conhecer e avaliar os trabalhos existentes selecionou pessoas que já estavam sensibilizadas para a causa, afirmando que desse modo: “tentou somar às pesquisas anteriores, ao captar a percepção de educadores já sensibilizados para o campo.” (DIAS, 2017, p. 5).

Além das questões de concepção, outra abordagem com bastante presença, trata sobre as políticas educacionais em direitos humanos, como são os casos das dissertações de Oliveira (2018) e Reis (2018).

O primeiro focou a sua pesquisa nas políticas públicas educacionais que contribuem para a realização da educação em direitos humanos focando nas percepções docentes sobre direitos humanos, a partir da análise das experiências dos professores que apresentaram os seus relatos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos, realizadas entre 2013 e 2016 na cidade de São Paulo, enquanto o segundo, dentro desse mesmo recorte, delimitou o seu objeto na análise das políticas sociais relacionadas ao desenvolvimento de uma cultura de educação em direitos humanos (EDH) (2018, p. 10).

Com forte enfoque na ideia de construção de uma cultura de paz, entre as mais críticas temos Coelho (2018), que busca observar a contribuição da EDH para a "consolidação de uma cultura de direitos humanos" (p. 08) e Neres (2018), cujo “objeto de estudo é a relação entre a educação e a construção da cultura em direitos humanos na escola” (p. 8), enquanto Carvalho (2017) investiga a presença dos conteúdos de educação em direitos humanos nos manuais do professor e nos livros didáticos dos anos iniciais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2013.

Por fim, em relação aos objetivos, há que se destacar um trabalho que investiga a presença e os impactos da EDH na formação inicial dos alunos de Pedagogia de uma determinada faculdade particular, buscando identificar até que ponto a EDH “está presente no currículo, nas ações de pesquisa e extensão, e na percepção de professores do próprio curso acerca dessa temática.” (PEREIRA, 2017, p. 9).

De maneira geral, a maioria dos autores observou a ausência de consenso em relação ao conceito de direitos humanos e a ausência da disciplina no material (livros e manuais) e no dia a dia da escola. Contudo é interessante destacar algumas percepções. Dias (2017), por exemplo, mesmo apresentando uma visão otimista em relação à educação em direitos humanos, observa a falta da aplicação de um programa de educação em direitos humanos e diversos desafios a essa ação:

No que se refere às práticas pedagógicas, observou-se um movimento de fuga da dinâmica escolar tradicional, tendo sido relatadas alternativas metodológicas especialmente marcadas pela arte. Por fim, foram indicados vários desafios à tarefa de educar em direitos humanos, tais como a conjuntura política atual, as condições precárias de exercício do magistério e a cultura escolar, com especial destaque para o perfil da equipe pedagógica (DIAS, 2017, p. 5).

Dialogando com esses desafios, Coelho (2018) avança na análise quando insere a EDH nas contradições sociais que atravessam a escola, alertando que um programa de EDH que ignore essa realidade não será capaz de uma ação emancipadora: “a expressão direitos humanos não é por si só necessariamente transformadora das condições sociais que geram violações de direitos necessários para a realização da vida humana.” (p. 8).

Nessa mesma perspectiva crítica, chamam a atenção os resultados do estudo sobre os manuais e livros didáticos da coleção Projeto Buriti, nos quais Carvalho (2017) aponta que, ao invés da disciplina EDH, constam temas relacionados aos direitos das crianças, organizados em dois tópicos denominados “o mundo que queremos” e “educação em valores” (p. 9), o que demonstra claramente a tendência a se trabalhar educação em direitos humanos de maneira informal e com enfoque em valores morais e nas políticas afirmativas que se fortaleceram nos últimos anos, e que sem dúvida compõem o escopo dos direitos humanos, mas sozinhas não resguardam o seu objetivo principal de proteção à vida, no seu sentido pleno, e não apenas no sentido penal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama em seu preâmbulo o direito a todas as pessoas de viverem “A salvo do temor e da necessidade” (UNIC, 2009, p. 2). Proteção à vida não se resume ao seu sentido estrito de proibir matar, inclui os direitos sociais, culturais e políticos, dentre eles, vamos destacar somente a título exemplificativo: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.” (BRASIL, 1988, s./p.).

Desse modo, que uma concepção de EDH em sentido metafísico, buscando trabalhar valores e princípios morais, de pensar uma cidadania a partir da responsabilização e

solidariedade em lugar da obediência e do civismo, de fazer proselitismo com os avanços de algumas políticas afirmativas enquanto esconde cabalmente os direitos sociais nos faz perguntar, seria a EDH a nova educação moral e cívica do currículo brasileiro?

Outro autor que apresenta uma perspectiva fortemente crítica é Oliveira (2018):

Embora tais abordagens, pela própria natureza delas, possibilitaram aos autores tratarem de temas pertinentes à EDH, poucos relatos evidenciaram ênfase e aprofundamento crítico e consistente das características e conteúdos dos direitos humanos (históricos, filosóficos, conceituais) contextualizando-os com as situações problematizadas nos projetos, indicando que os profissionais, apesar de sensíveis às questões contemporâneas em torno dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, não transpuseram didaticamente os conhecimentos atinentes à EDH. Assim sendo, entende-se que qualquer ação destinada a difundir nas escolas uma cultura que valorize a dignidade da pessoa humana como fundamento do convívio democrático, inclusivo, participativo, não violento e *que promova o reconhecimento, o acesso e a defesa dos direitos humanos, bem como a ampliação da cidadania, terá seu conteúdo confrontado com a experiência que os profissionais da educação acumulam em suas práticas, enquanto sujeitos que exercem papel ativo, dinâmico e criativo no desenvolvimento das políticas educacionais, tornando imprescindível conectar seus saberes e práticas ao processo de aperfeiçoamento das políticas de EDH* (OLIVEIRA, 2018, p. 6, grifo nosso).

Oliveira nos leva a concluir que não há como fundamentar direitos humanos de maneira dissociada da realidade em que atuam os profissionais de educação, uma vez que, entre outras razões, mas também pela sua ausência de um conceito melhor delimitado, eles são reinterpretados pelos profissionais que ali atuam; e isso, se não inserido sistematicamente na proposta pedagógica, produz a fragmentação e dialoga de maneira muito íntima com a fragilidade da não concretização dos direitos humanos.

Franziner (2017) estabelece uma relação interessante entre EDH e avaliações em larga escala; acredita que houve uma evolução em relação aos diplomas legais na educação superior, sem, no entanto, significar a sua garantia, “foram observadas fragilidades e ambiguidades na posituação do tema em leis e documentos institucionais e ausência da concretização da transversalidade e da interdisciplinaridade aliada aos eixos ensino, pesquisa e extensão.” (p. 9).

Ela destaca a necessidade de superar ações que apenas legitimam uma preocupação formal do Estado em atender às recomendações internacionais sobre EDH, sob pena de não se atingir o seu verdadeiro propósito, que não se limita ao atendimento das exigências da avaliação em larga escala.

Nessa mesma perspectiva crítica à efetivação da EDH, Oliveira (2018) observa que mesmo uma escola sendo considerada referência em aprendizagem, isso não assegura que ela seja comprometida com a educação em direitos humanos, se não garantidos um alinhamento entre o discurso e a prática em relação às ações de EDH.

Com base nas falas e nas observações da prática, desvelamos que, apesar de uma escola pública ser considerada de referência em aprendizagem, *esse fato, apenas por si mesmo, não a classifica como uma escola comprometida com a educação em direitos humanos*, tendo em vista que aspectos como desconhecimentos acerca dos documentos norteadores da EDH, preconceitos formados acerca da problemática, diferenças entre o falar e o fazer docente, causados sobretudo pela falta de embasamento e formação docente se colocam como obstáculos ao desenvolvimento da cultura de educação em direitos humanos na escola (OLIVEIRA, 2018, p. 8 - grifo nosso).

Reis (2018), ao estudar “as perspectivas presentes sobre EDH nas metas e estratégias dos Planos Municipais de Educação do Estado do Paraná” (p. 8), e a partir do seu lugar de pesquisador e consultor da construção dos PMEs, busca refletir sobre como essa simples presença acaba influenciando a educação: [...] “como as perspectivas sobre os DH e a EDH presentes nas metas nos Planos Municipais de Educação do Estado do Paraná acabam influenciando a educação como um todo.” (REIS, 2018, p. 10).

Por outro lado, Gravino (2018), ao apostar em uma “Educação Sociocomunitária [...], por meio da valorização da solidariedade, da fraternidade com a comunidade e com o bem comum” (p. 8), observa que as ações que foram estimuladas aos alunos no sentido de promover esses valores não foram capazes de representar grandes transformações da cultura escolar: “A pesquisa levou à constatação de que as ações dos alunos em ajudar momentaneamente não solucionaram os problemas vindouros e criando apenas mais dependência e repetindo uma prática assistencialista.” (p. 8).

Finalizando essa breve análise dos principais resultados apresentados pelas dissertações selecionadas, trago a contribuição de uma das pesquisadoras que concentrou seus estudos no ensino superior, em particular no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino privada. Ela afirma que:

[...] apesar do compromisso político e social das IES na construção de uma cultura de direitos humanos no país e na formação de professores, existem alguns desafios para a consolidação da EDH na Pedagogia, entre esses desafios destacando-se a *falta do reconhecimento social da educação como um direito*, a ausência de políticas institucionais que orientem a inserção da EDH no currículo e de forma articulada nas ações de ensino, pesquisa e extensão (PEREIRA, 2017, p. 9 - grifo nosso).

Desse modo, Pereira (2017) apresenta um dos desafios mais importantes da EDH: é impossível reconhecer a sua importância, quando cada vez menos se reconhece o caráter de direito social da educação. E isso pode ser visualizado de maneira muito forte na ausência de políticas institucionalizadas, sistematizadas que garantam a centralidade da EDH no processo educativo e não apenas o cumprimento formal de uma meta estabelecida pelos órgãos internacionais aos quais o Brasil adere.

Pode-se observar, a partir desse primeiro levantamento bibliográfico, que algumas questões são comuns aos trabalhos analisados. Uma delas é a ausência de consenso sobre o conceito de DH, e conseqüentemente também de EDH. Avançou-se na ideia de que os direitos humanos visam garantir a dignidade da vida humana, no conjunto de leis e regras para proteger e garantir essa dignidade e até em estratégias para a materialização desses direitos, mas o que se observa é que há muito espaço interpretativo para aqueles que operam no interior dessas concepções, o que causa uma fragmentação de conceitos e uma multiplicidade de aplicabilidades.

Se a fonte é indefinida, indefinida também se torna a sua manifestação, e essa ausência de clareza chega ao currículo e às práticas de educação em direitos humanos nas escolas como um caleidoscópio de visões e ações que, para usar um ditado popular, vão do *foguete ao alfinete* na tentativa de alcançar tudo que se relaciona ao humano, perdendo-se o foco da EDH propriamente dita.

Outro fator relatado em alguns trabalhos é o desconhecimento dos diplomas legais e documentos oficiais sobre direitos humanos, notadamente sobre EDH, pelos sujeitos pesquisados, no caso os profissionais da educação. Por fim, pode-se observar também que a maioria dos pesquisadores destaca a ausência de conteúdos específicos tanto em livros, quanto no currículo, sendo que a educação em direitos humanos é colocada como uma disciplina que deve ser trabalhada de maneira transversal e interdisciplinar.

Ao atribuir a não eficiência da presença de educação em direitos humanos a fatores como a falta de uma concepção unificada, a falta de conhecimento dos sujeitos e ainda à multiplicidade de atividades que desviam o foco central da questão, parte dos pesquisadores parecem esquecer que a escola se insere em um contexto fortemente marcado pela desigualdade econômica e social, e essa abordagem a partir de valores e princípios mascara a falta de materialidade do núcleo essencial dos direitos humanos, que é o direito à vida, no sentido existencial que engloba os direitos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Reforçando o caráter do quanto, a educação em direitos humanos está inserida nesse contexto social de profundas desigualdades, e como analisada de maneira isolada perde o seu caráter emancipatório, destaca Coelho (2018):

A concepção de direitos humanos é impactada pelo sistema capitalista neoliberal, refletindo na EDH. Sob essa abordagem a expressão direitos humanos não é por si só necessariamente transformadora das condições sociais que geram violações de direitos necessários para a realização da vida humana. Analisamos que a EDH quando desconsidera este debate reduz seu potencial de crítica emancipadora. Para isso estudamos o desenvolvimento conceitual e histórico da EDH, a ideia de

concepção de direitos humanos em diversos teóricos, sobretudo juristas (COELHO, 2018, p. 8).

Sobretudo, é primordial ressaltar que a crescente descaracterização de educação como um direito humano fundamental impacta de maneira central sobre as concepções e ações da educação em direitos humanos.

O trabalho de revisão bibliográfica nos trabalhos da plataforma Capes e PPGE/UFAC contribuiu para a melhor delimitação do objeto da pesquisa referenciada, demonstrando aproximações teóricas com vários pesquisadores do eixo sul-sudeste e observando um amplo espaço de contribuição, tanto no que se refere a ainda necessária acumulação de massa crítica sobre as concepções e implementação da EDH, quanto no aspecto regional, no qual se pode verificar a inexistência de publicações sobre a temática.

2.2 A QUESTÃO DO MÉTODO NA TEORIA DO SER SOCIAL DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Muito já se disse, em uníssono e dissonantemente, a respeito do método e da sua importância para a ciência, havendo talvez uma pequena unanimidade no meio acadêmico: a de que não há ciência sem método, e como me filio àqueles que defendem ser as ciências sociais uma ciência, entendo necessário, buscar compreender o papel destas categorias na produção do conhecimento, assim como deixar claro o caminho teórico metodológico escolhido na presente pesquisa e as implicações por ele acarretadas, sobretudo em tempos de vultoso negacionismo.

Nesse sentido, penso ser necessário um breve diálogo sobre a ciência e os seus fundamentos. Segundo Severino (2017, p. 72), “a ciência surgiu na modernidade, expressando uma ruptura crítica com o modo metafísico de pensar”, representando, portanto, uma nova postura na produção do conhecimento, à medida que este passa a ser considerado válido dentro de um conjunto de pressupostos consolidados até aquele momento, e que na atualidade costumamos resumir com a expressão, dentro do rigor científico.

A afirmação de um método próprio das ciências humanas e sociais é fundamental para a própria constituição das áreas, estando diretamente relacionada ao respeito às suas especificidades e preservando, sem um mínimo arranhão, o seu estatuto de cientificidade, que em nada se assemelha a um mecanicismo determinista, erroneamente imputado ao materialismo histórico.

As características do “saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser (*o materialismo dialético*) e sua especificação em face da sociedade (*o materialismo histórico*)” (PAULO NETTO, 2009, p. 669), desenvolvido nos estudos de Marx e Engels em relação específica ao seu objeto de estudo, do qual se originou farto material com uma representação simplista do método de Marx, como se esse propusesse um modelo pronto e inflexível, aplicável a todos os demais estudos das ciências sociais refutada desde 1890 por Friedrich Engels:

Nossa [de Marx e dele] concepção da história é, antes de tudo, um guia para o estudo [...]. É necessário estudar novamente toda a história – e estudar, em suas minúcias, as condições de vida das diversas formações sociais – antes de fazer derivar delas as ideias políticas, estéticas, religiosas [...] etc. que lhes correspondem. (MARX; ENGELS 283, *apud* PAULO NETTO, 2009, p. 670).

Associada à simplificação das “leis da dialética”, outra crítica que se apresenta até a atualidade ao pensamento marxiano, seria um suposto pensamento factual, segundo o qual todos os demais fenômenos humanos seriam determinados pelo “fator econômico”, o que ficou conhecido como determinismo econômico. Este reducionismo chega aos nossos dias associado à acusação de um menosprezo de Marx às “dimensões culturais e simbólicas” (PAULO NETTO, 2009, p. 670) do gênero humano.

Na mesma carta em que refuta a simplificação das “leis da dialética”, Engels afirma que “Marx e ele sustentavam tão somente a tese segundo a qual a *produção e a reprodução da vida real apenas em última instância* determinavam a história.” (PAULO NETTO, 2009, p. 670), toda e qualquer ilação extraída a partir desta tese, não passava de um esvaziamento absurdo das ideias por ela representadas, assim como Paulo Netto (2009) apresenta a valorização que “Marx atribui às ‘tradições’ quando tangencia a propriedade comunal entre os eslavos” (MARX, *apud* PAULO NETTO, 2009, p. 671), demonstrando haver o reconhecimento da importância da cultura e outras dimensões simbólicas das organizações humanas em seu percurso histórico.

José Paulo Netto nos apresenta que, de acordo com o pensamento de Marx, “a teoria não se reduz ao exame das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa e efeito” (2009, p. 673).

Esse é o modelo positivista, limitado à superfície da dinâmica social, adotando uma metodologia esquematizada e burocrática, importada das ciências naturais e aplicada sem as devidas adaptações, como se possível fosse, vestir um modelo preconcebido especulativamente capaz de ser aplicado a qualquer realidade e apreende-la inteligivelmente,

ou ainda como se toda essa complexidade se apresentasse de maneira autoexplicativa aos nossos olhos, sem o devido aprofundamento rigoroso e reflexivo para extrair as categorias cognoscíveis de mulheres e homens em sociedade, a partir de uma perspectiva histórica.

Não se trata ainda de “enunciados discursivos sobre os quais, a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consenso intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos” (LYOTARD, 2008; SANTOS, 2000 *apud* PAULO NETTO, 2009, p. 673). A questão não é aplicar a idealização à realidade, tampouco se abstrair dela, ao contrário, a questão é extrair da realidade as ideias que a tornam compreensíveis em seus processos históricos e sociais.

Para Marx, segundo Paulo Netto, “a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento (outras modalidades são, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico religioso)” (MARX *apud* PAULO NETTO, 2009, p. 673), como, aliás, já trabalhamos no início da sessão anterior. Ocorre que a teoria é uma modalidade diferenciada, por se dedicar a compreensão “*do objeto tal como ele é, em si mesmo, na sua existência real e efetiva*” (PAULO NETTO, 2009, p. 673), e não como se poderia gostar, acreditar ou representar.

A teoria é para Marx a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (PAULO NETTO, 2009, p. 673).

É um movimento reproduzido idealmente, cuja similaridade à característica mais significativa da diferenciação do trabalho humano para a ação dos animais, guarda pertinência, exatamente porque a teoria é um processo de trabalho, um processo em movimento: “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento).*” (PAULO NETTO, 2009, p. 674), cujo objetivo é romper a superfície da realidade.

Busca com esse movimento, o pesquisador, aprofundar o exame para além da aparência, relacionando-o com o contexto no qual se insere, a partir de uma perspectiva histórica e compreendendo que o conhecimento não se dá de maneira espontânea, é fruto de um trabalho rigoroso de pesquisa, análise, revisão e conexões, que partem do real e a ele volta, após um processo de síntese e interpretação que objetiva desvelar a realidade em sua essência, a partir da apreensão da sua estrutura e funcionamento, como nos detalha José Paulo Netto.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (PAULO NETTO, 2009, p. 674).

A respeito da teoria social, do materialismo histórico e dialético é importante ainda acrescentar uma nota acerca da acusação que a ele se imputa de negar a subjetividade própria das ciências sociais, ao tempo que afirma a objetividade em um sentido positivista.

Recorro mais uma vez ao professor José Paulo Netto (2009), em seu importante esclarecimento de que a natureza subjetiva da pesquisa em ciências sociais decorre da relação direta do pesquisador com o seu objeto, sobretudo porque as ciências sociais possuem os seus estudos relacionados à sociedade e às suas relações.

Não se trata de uma relação puramente externa como se pode observar nas ciências naturais; nesse caso, pesquisador e objeto estão ontologicamente relacionados, não sendo concebível, em hipótese alguma, a ideia de neutralidade, o que por sua vez, não significa a negação da objetividade da pesquisa, que parte do real, do concreto e encontra sua validação na prática histórica e social:

O objeto da pesquisa tem, insista-se uma existência objetiva que independe da consciência do pesquisador. Mas o objeto de Marx é a sociedade burguesa – um sistema de relações construído pelos homens [...]. Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico [...] é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. [...]. Entretanto essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação da sua verdade, instância que é a prática social e histórica. (PAULO NETTO, 2009, p. 674).

A apresentação de elementos do materialismo histórico e dialético é basilar na presente pesquisa, por se tratar da teoria e do método assumidos para a condução deste estudo, entendendo que, para o enfrentamento à desinformação generalizada, ao negacionismo e à tentativa de deslegitimação dos direitos humanos e desregulação social, se impõe de maneira radical a necessidade da afirmação da ciência, da cultura e da história produzidas pela humanidade em seus processos de reprodução, como marcos civilizatórios, que só podem ser apreendidos por uma abordagem profundamente comprometida com o real e suas múltiplas determinações.

2.2.1 O trabalho na ontologia do ser social

O trabalho é uma categoria fundamental da presente pesquisa, apresentando-se em três grandes dimensões, que se articulam diretamente com o método e o objeto de estudo. Surge, na própria constituição do ser social; enquanto forma de apreensão e relação com o mundo, portanto fundamento das teorias do conhecimento com as quais dialogamos; e enquanto um direito humano, situado nos direitos econômicos, sociais e culturais, imprescindível para a garantia da dignidade humana e a concretização dos demais direitos.

Nesse sentido, compreendendo também, a educação como uma forma de trabalho, o trabalho docente, “um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 1984, p. 1), consideramos importante para a presente pesquisa a busca da compreensão da natureza humana, seus modos de ser, de se organizar e de interagir na produção da sua existência para a compreensão da própria natureza e especificidade da educação e do ser social.

O trabalho é muito mais que uma ação humana, um elemento chave da produção de bens e serviços ou uma categoria teórica da economia política; o trabalho é o elemento fundador e distintivo do gênero humano historicamente determinado. É no processo de interação do homem com a natureza mediado pelo trabalho que se engendra o ser social, e, à medida que esse processo vai se diversificando e complexificando, vão se estabelecendo as relações para a concretização da sociedade humana e a consequente necessidade da sua produção e reprodução material:

[...] o trabalho é muito mais que um tema ou um elemento da Economia Política. De fato, trata-se de uma categoria que, além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade. Por essa razão [...] não trataremos o trabalho apenas como pertinente à Economia Política, mas indicaremos sobretudo algumas das determinações que fazem dele [o trabalho], uma categoria central para a compreensão do próprio fenômeno humano-social (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 29).

Segundo Paulo Netto e Braz (2007), é dessa interação homem-natureza que se produzem os bens para a satisfação das necessidades materiais, mas é também pelo trabalho que se estabelece a distinção fundamental entre os homens e os demais seres e fenômenos, segundo Saviani (1984, p. 1): “diferentemente dos outros animais que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência.”

Assim sendo, consoante aos autores em diálogo, diferentemente da ação natural, invariável e geneticamente demarcada dos animais para suprir o seu ciclo de vida biologicamente determinado, o trabalho (atividade essencialmente humana, assim como a

educação), além de ter sido desenvolvido no decurso de muitos milênios, rompendo com o padrão natural de adaptação dos animais, se caracteriza principalmente por se tratar de uma atividade intencional, mediada por instrumentos que vão sendo fabricados a partir da compreensão da sua necessidade, o que exige habilidades e conhecimentos, desenvolvidos inicialmente por repetição e experimentação e sendo transmitidos por aprendizado, vindo a produzir generalizações em que se dá a gênese do processo educacional.

Segundo Paulo Netto e Braz (2007) ancorados em Marx, pelo trabalho o homem converte a si, a natureza e o próprio gênero, pelas mediações que regulam e controlam a sua relação com a natureza: “para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).” (SAVIANI, 1984, p. 1), no qual se encerra a educação.

Pelo processo de coletivização do trabalho e pela sua tendência à universalização e socialização, a educação – uma ação eminentemente humana = vai ganhando forma, tanto como uma exigência do trabalho, quanto como uma exigência para o trabalho, ao mesmo tempo que se constitui “ela própria um processo de trabalho.” (SAVIANI, 1984, p. 1).

Marx, em citação de Paulo Netto e Braz, (2007), destaca outra característica fundamental do trabalho: não se trata das formas instintivas, animais de trabalho, mas de uma atividade exclusivamente humana. O homem constrói em sua cabeça antes, ele projeta o seu trabalho. O que distingue o arquiteto, o tecelão, o agricultor das abelhas, das aranhas e do João-de-Barro é que o humano tem a capacidade de projetar, ele constrói na sua cabeça antes (idealmente) e no fim do trabalho obtêm-se um resultado que já existia desde o início na imaginação do trabalhador, o que configura a caracterização de uma ação intencional e planejada.

Essa idealização dos objetivos, esse planejamento da sua ação requer, segundo Saviani (1984), conhecimento das características do mundo real, dos valores nele praticados, dos símbolos reconhecidos e do pensamento mágico, acrescenta Paulo Netto e Braz (2007), para desenvolver o conhecimento científico, a filosofia, a arte e o pensamento religioso na sua apreensão, produção e representação da realidade.

Além disso, o trabalho não se encerra em um número limitado e predeterminado de atividades como ocorre com os animais, ao contrário, ele passa por processos intermináveis de diversificação, à medida que vão surgindo e se complexificando novas necessidades. Mesmo para as necessidades mais biologicamente determinadas, como a alimentação, a segurança – proteção contra intempéries e animais e a reprodução biológica, apesar de umbilicalmente

relacionadas à existência biológica –, a sua satisfação é rigorosamente social, as formas de atendimento destas necessidades variam muitíssimo de acordo com as condições materiais, diversidade cultural, nível de escolarização.

Nessa mesma direção de construção de uma teia social, Paulo Netto e Braz (2007) sublinham a natureza coletiva do trabalho, configurando-a como uma das características de fundação da organização social pautada no trabalho, em seu plano subjetivo, no qual ocorre a sua concepção prévia e em seu plano objetivo, quando se dá a transformação material da natureza, fazendo a distinção e estabelecendo a relação entre o sujeito que realiza a ação e o objeto que sofre a ação, qual seja a matéria, os instrumentos ou o produto do trabalho. À medida que vão se diversificando as objetivações do ser social, os instrumentos de trabalho e os produtos oriundos do trabalho humano, passam a ter uma existência cada vez mais autônoma em relação ao seu criador.

Toda construção/criação, da mais simples à mais complexa, exige conhecimento sobre as propriedades da natureza, e é uma ação, ele precisa fazer, ou seja, eis o saber fazer, mas é preciso também que o sujeito saiba ensinar aos outros essa ação, e isso veio se desprendendo da experiência empírica do aprender vendo e fazendo, o que exige a criação de um novo sistema que atenda a essa necessidade de transmissão de conhecimentos para além da atividade empírica, no caso uma comunicação não determinada geneticamente, forjada no campo do ser que trabalha, criando a necessidade e as condições para a constituição da linguagem articulada.

Através da linguagem articulada, forjada a partir das experiências do trabalho, o sujeito expressa as suas representações sobre o mundo, interage, coopera, compartilha conhecimentos, trabalha coletivamente, coordena, cumpre regras e comandos, estabelece ritmos e rotinas, cria mecanismos de proteção e solução de problemas na garantia da sobrevivência do grupo, desnudando o caráter social do trabalho.

A partir das experiências imediatas do trabalho, o sujeito se vê impulsionado e estimulado a generalizar e a universalizar os saberes que detém. Ora tudo isso requer um sistema de comunicação que não deriva de códigos genéticos, uma vez que não deriva de processos naturais, mas de fenômenos surgidos no âmbito do ser que trabalha – por isso o trabalho requer e propicia a construção de um tipo de linguagem (a linguagem articulada), que, além de aprendida, é condição para o aprendizado. Através da linguagem articulada, o sujeito expressa as suas representações sobre o mundo que o cerca (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 33).

Rompendo com o ciclo natural biológico da reação do homem com a natureza na construção da sua sobrevivência, incorporando a comunicação, a universalização e a socialização, o trabalho, enquanto uma atividade eminentemente humana e coletiva, vai além

da relação sociedade/natureza, inaugurando relações no mundo próprio da sociedade, transformando não apenas a natureza, mas também o sujeito e as suas relações e organização. O trabalho que transforma materialmente a natureza satisfazendo as necessidades humanas também transforma o sujeito, em um processo histórico que “fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o ser social.” (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 34).

Para ilustrar essa transição do ser orgânico para o ser social, Paulo Netto e Braz (2007) relatam o longo movimento no qual se dá esse processo, iniciando pela classificação da natureza em dois grandes grupos: a natureza orgânica e a inorgânica, compondo um todo complexo que passou pelo que os autores chamam de dois grandes saltos.

O primeiro grande salto é o surgimento da vida, precisamente o próprio surgimento do ser orgânico a partir da matéria inorgânica. Um ser muito mais complexo, capaz de se reproduzir e “cujas características não podem ser deduzidas das características da matéria inorgânica.” (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 34). O segundo grande salto é o surgimento do homem, cujas condições para o seu surgimento, assim como as do primeiro salto, permanecem rodeadas de lacunas, embora haja mais hipóteses aceitas nesse caso do que no primeiro salto.

Essa espécie natural, inserida no mundo orgânico, vai se diferenciar com base em uma atividade que surge como parte dos seus esforços para sobreviver, produzindo relações e desdobramentos não existentes na natureza, que denominamos trabalho; dando o terceiro grande salto, ousa afirmar: o surgimento do ser social. É através do trabalho que grupos de primatas se transformaram em grupos humanos, constituindo a humanidade (sociedade) como a conhecemos, segundo os autores referenciados acima.

Nesse sentido, “sem perder sua base orgânico-natural, uma espécie da natureza constituiu-se como espécie humana.” (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 38), de modo que a sua história trata exatamente desse desenvolvimento social, do seu processo de humanização por meio da sua “autoatividade”, discussão para a qual chamamos novamente Saviani (1984), que, ao desenvolver o seu conceito da especificidade do ato (trabalho) educativo, afirma ser este: “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 2) na construção da sua natureza humana (social).

A sociedade é um todo complexo, que pode ser traduzida nos “modos de existir do ser social” (PAULO NETTO, BRAZ, 2007, p. 37). Não se trata simplesmente de um agregado de homens e mulheres, nem um somatório, nem algo que paira acima, é na sociedade e nos

membros que a compõem que o ser social existe. Não se separa a sociedade dos seus membros, assim como não há sociedade sem membros, ou seres singulares foras do sistema de relações que é a sociedade. Como sublinha o autor, “a sociedade e seus membros constituem o ser social e dele se constitui.” (p. 37).

O ser social vai se objetivando, diversificando e complexificando em uma escala limitada apenas pela sua imaginação (não esquecendo a conscientização mais recente das limitações impostas pelos equívocos e excessos desta relação homem-natureza), se particularizando pela sua capacidade de ação orientada a um fim, pela sua produção criativa, tanto do ponto de vista material, quanto simbólico, ampliando infinitamente o seu escopo de necessidades, pela capacidade de socialização, pelo desenvolvimento da comunicação, reflexão e consciência, pela sua tendência à universalização, além de ser a única espécie que pode criar as condições de fazer escolhas, inaugurando o exercício da liberdade.

Enfim, somente o ser social dispõe de capacidade de projetar, de criar produtos e artefatos, e até representações e símbolos, que também se objetivam na medida em que concretizam projetos e/ou ações concretas ganhando uma existência que transcende a existência ou as existências singulares dos seus criadores, de acordo com José Paulo Netto e Marcelo Braz (2007, p. 41-42).

O processo de constituição do ser social tem o seu ponto de partida nas características e exigências apresentadas pelo trabalho, que vão se ampliando e se tornando cada vez mais complexas, ao longo dos milênios da experiência humana, apresentando um nível de objetivação cada vez mais sofisticado entre os sujeitos individualmente e nas suas interações com outros sujeitos, segundo Paulo Netto e Braz (2007).

Os autores continuam afirmando que tais exigências, embora sejam objetivações relacionadas com o trabalho, aos poucos vão se afastando da compreensão dessa concretude. Simultaneamente a esse distanciamento, crescem também as objetivações do campo das ideias, das quais podemos assinalar as formas iniciais do pensamento mágico, no qual estão contidos os germes que após um longo desenvolvimento vão se apresentar na forma do pensamento religioso, reflexão científica, filosofia e arte, ou seja, nas formas de apreensão, compreensão e representação da realidade.

A referência à magia é importante, porque mostra o processo de humanização em sua dinâmica básica: de um lado a vinculação com o trabalho e de outro a sua autonomização em face dele. O ritual mágico e as suas representações (pense-se nas pinturas rupestres), conectavam-se às atividades que os grupos sociais deveriam realizar para assegurar sua reprodução físico-material, especialmente a caça; neles se combinavam, sincreticamente, os objetivos a serem alcançados (o animal a ser morto), os conhecimentos acumulados (a figura do animal, os instrumentos para

atingi-lo), a convocação e a organização necessária à ação coletiva (a participação no ritual) e a invocação de forças favoráveis à caça. É no curso do desenvolvimento histórico que a autonomização da magia em face do trabalho vai se realizar, engendrando objetivações cada vez mais diferenciadas entre si e elas mesmas regidas por dinâmicas próprias (PAULO NETTO, BRAZ, 2007, p. 40).

Nesse sentido, Paulo Netto e Braz (2007) vão adiante ressaltando a partir da análise do pensamento mágico como ao fim de tantos milênios, religião, ciência, filosofia e arte são objetivações totalmente autonomizadas em relação ao processo de trabalho, como se constituíssem somente expressões do ser social desenvolvido, produzindo objetivações ainda maiores, organizadas por dinâmicas próprias, o que nos leva a inferir junto com os autores que o processo de humanização pode ser definido como a diferenciação e a complexificação das objetivações do ser social.

Contudo, é enganosa a ideia de objetivações totalmente desvinculadas do trabalho; ele permanece como a “objetivação primária e ineliminável do ser social em sentido amplo” (PAULO NETTO, BRAZ, 2007, p. 41), quando não de maneira diretamente decorrente, mantêm-se pela manutenção das suas características essenciais e constitutivas.

Por outro lado, segundo Paulo Netto e Braz (2007), ainda que o trabalho permaneça como essa objetivação matriz do ser social, podemos afirmar que “o trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou não se esgota no trabalho” (p. 41), como desenvolvemos até aqui; os sujeitos e as relações entre esses sujeitos foram se complexificando ao longo de muitos milênios produzindo inúmeras novas objetivações, que vão se abstraindo da sua base primeira, ainda que mantendo a sua estrutura e criando novos mundos de racionalidade e sensibilidade, que passaram a constituir o que os autores chamam de categoria da práxis, envolvendo a relação entre trabalho e as demais objetivações dele decorrentes.

Paulo Netto e Braz (2007) destacam a existência da práxis voltada para tentativa de controle e exploração da natureza e a práxis que objetiva influenciar o comportamento e a ação dos homens, assim como “os produtos e obras resultantes da práxis podem objetivar-se materialmente e/ou idealmente” (p. 44), sem transformação de uma estrutura material qualquer, no segundo caso, como a construção dos valores, princípios, leis, propagandas, revelando “o homem como um ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (p. 44); ao se reconhecer nas suas criações, ele dá sentido à sua prática, estando ciente da sua identidade forjada pelo trabalho e que também o mantém ligado com o todo, em conexão com os outros sujeitos, natureza e mundo por ele fabricado.

É nesse horizonte, contudo, que germina a ideologia, fenômeno historicamente produzido, a partir desse distanciamento do ser humano do controle dos seus instrumentos e produtos, não lhe sendo mais possível reconhecer-se nas suas obras, que na contemporaneidade surgem como mais importantes que o gênero humano, ou como algo que lhe dê importância, tornando-se, assim, objetivações estranhas e opressivas.

Em determinadas condições histórico-sociais, os produtos do trabalho e da imaginação humanos deixam de mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens – aparecem mesmo como algo que, escapando ao seu controle, passam a controlá-los como um poder que lhes é superior (PAULO NETTO, BRAZ, 2007, p. 45).

Entre o ser humano e suas obras a relação entre criador e criatura passa a aparecer transmutada, com a criatura sobressaindo-se frente ao criador, em uma relação de dominação. “A alienação marca as expressões materiais e ideais de toda a sociedade.” (PAULO NETTO, BRAZ, 2007, p. 45), produzindo o retrocesso social ao invés da caminhada de humanização.

É essa a condição que surge das organizações sociais em que o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, ou até lhe é desconhecida, nas quais os instrumentos de trabalho não lhe pertencem, e muitas vezes nem entende mais como funcionam. Circunstância em que o trabalhador é expropriado da sua condição de sujeito é transmutada em apenas mais um instrumento de trabalho ensejando “a exploração do homem pelo homem” e promovendo uma cultura alienada que oprime e subjuga o gênero humano. Contudo, Paulo Netto e Braz (2007) ressaltam a condição histórica da alienação, portanto a sua possibilidade de superação, mediante um desenvolvimento que rompa com a divisão social do trabalho e a propriedade dos meios de produção fundamentais.

Essa discussão é relevante no presente contexto porque é a realidade na qual se funda a filosofia da práxis, teoria do conhecimento, com a qual dialogamos na construção desta pesquisa, portanto, compreendê-la passa pelo entendimento da constituição histórica do homem em sociedade, que, na produção da sua sobrevivência e do atendimento das suas necessidades, produz o conhecimento e as suas concepções de sociedade, para o qual concorre a educação e a escolarização.

Desse modo, a busca da apreensão das leis e condicionantes no interior desse movimento real, concreto, demandam a compreensão de categorias que desnudam a realidade para além dos fenômenos que se manifestam na superfície, como a totalidade, por exemplo, que entende o ser social, em cada momento do seu desenvolvimento, como “o conjunto de atributos e das possibilidades da sociedade”, nos quais, todos carregam a humanização alcançada, naquele momento histórico, como parte integrante da sociedade e seus membros,

mas ninguém, “tomado singularmente, expressa o conjunto das possibilidades do ser social” (PAULO NETTO, BRAZ, 2007, p. 45). Essa é a totalidade das relações em que o homem está em interação.

O ser social é um patrimônio comum de toda a humanidade, não reside em particular em nenhum homem, “mas existe na totalidade de objetivações de que todos podem participar. O ser social modela o gênero humano ou genericidade humana” (PAULO NETTO, BRAZ, 2007, p. 46).

Afirmação, por meio da qual, os autores contrastam as imensas desigualdades na incorporação das objetivações, provocadas por grande parte das sociedades marcadas pela alienação, produzindo-se, assim, uma humanização extremamente desigual que tem custado o sacrifício da maioria dos homens, da exploração da sua mão de obra até o esvair das suas forças, o que piora no ambiente de precarização em que estamos vivendo, confirmando o “caráter destrutivo da lógica do capital” (ANTUNES, 2009, p. 198).

A prática docente também se insere nessa lógica de exploração e precarização das relações de trabalho.

2.2.2 A totalidade concreta – os movimentos de mediação e contradição na apreensão do objeto

O conceito de totalidade é fundamental para a compreensão do método adotado e, além de presente nos debates desenvolvidos por Schaff (1991) e Paulo Netto (2009) acima apresentados, dos quais não se desvincula, constituindo-se em uma das categorias centrais do materialismo histórico e dialético, convertendo-se, portanto em uma ótima contribuição para o encerramento do estudo desse movimento que busca chegar à essência do fenômeno para a produção do conhecimento. “A posição da totalidade compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas necessárias [...] [para] a compreensão dos processos evolutivos da realidade” (KOSIK, 1976, p. 41), em um movimento profundo, ativo, reflexivo, criativo e imaginativo por parte do pesquisador.

Segundo Kosik (1976), a totalidade rompe com o idealismo, afirmando o caráter material e concreto da realidade e fundamentando a distinção entre metafísica e dialética, sem, no entanto, se associar ao empirismo com esta afirmação, uma vez que ao contrário destes não se prende à aparência dos fenômenos, busca a compreensão da essência interna dos processos

em suas relações de casualidade e conexão, o que foi profundamente empobrecido ao longo do séc. XX, transformando-se em “uma regra metodológica na investigação da realidade”, que se reduziu ao que o autor chama de “duas banalidades: que tudo está em conexão com tudo, e que o todo é mais que as partes.” (KOSIK, 1976, p. 42).

Esse reducionismo, segundo Kosik, esvazia o conteúdo materialista da totalidade, desligando-a do conhecimento da realidade e transformando-a em uma mera abstração, que conduz a uma leitura idealista do real, precisamente o que critica o materialismo, segundo o qual: “a categoria da totalidade concreta é sobretudo a resposta à pergunta: *que é a realidade?*” (KOSIK, 1976, p. 42).

Contudo, para responder a esta pergunta, ainda segundo Kosik, é necessário, antes de tudo, saber o que é, afinal, a realidade, que, segundo a filosofia materialista, não pode ser compreendida com uma mera sucessão de eventos, como assim o podem entender empiristas e idealistas, a partir das suas bases, que, mesmo apresentando abordagens diferenciadas sobre a interpretação desse somatório de fatos, os têm como ponto de partida, inviabilizando ou reduzindo a possibilidade de conhecer, a partir do idealismo e do empirismo, respectivamente.

Outro aspecto deste mesmo argumento é o caráter metodológico da totalidade, que, segundo Kosik, somente a partir da resposta materialista à questão da realidade ela “pode e é um princípio epistemológico e uma exigência metodológica” (KOSIK, 1976, p. 42), ou seja, somente em segundo lugar, e em decorrência da solução à pergunta. Ou seja a totalidade é uma forma de compreensão do real, mas também pode ser o caminho para essa compreensão. No entanto, antes de falarmos em metodologia (como conhecer a realidade), há que se pensar na essência do objeto das ciências sociais: a realidade.

Segundo Kosik (1976, p. 42) “as correntes idealistas do séc. XX liquidaram a tridimensionalidade da totalidade, como princípio metodológico, reduzindo-a essencialmente a uma única dimensão, à relação da parte com o todo”, ou seja decretando a impossibilidade do conhecimento da realidade, afinal, se assumirmos que esta é uma soma de eventos, para conhecê-la há que se conhecer todos os eventos, o que seria impossível.

Ainda que não levássemos em conta, o surgimento de novos fatos a todo momento, podem surgir novas interpretações para fatos antigos, a partir da proposição de nova abordagem, assim como novas informações antes desconhecidas podem mudar a compreensão em relação a um determinado fato já estudado, enfim, por todas estas considerações, se pensarmos a realidade como esta sucessão de eventos, realmente ela se torna incognoscível, “demonstrando a abstratidades e a não concreticidade do conhecimento.” (KOSIK, 1976, p. 43).

No entanto, a totalidade não é isso. A “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1976, p. 44). A totalidade busca compreender a causa dos fenômenos a partir da sua essência interna, desse todo estruturado, organizado em partes que funcionam como sistemas produzindo realizações e influências recíprocas, “um todo estruturado em curso de desenvolvimento e autocriação” (KOSIK, 1976, p. 43) “que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos.” (KOSIK, 1976, p. 44).

A dialética da totalidade concreta [...] é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade [...]. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que vai se criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social (KOSIK, 1976, p. 44-45).

Ilustra bem a utilização da categoria da totalidade concreta a abordagem realizada por José Paulo Netto e Marcelo Braz sobre o trabalho, enquanto constitutivo do homem, na qual desenvolvem a relação homem singular e o gênero humano. “Compreende-se, pois, que o ser social seja patrimônio comum de toda a humanidade, de todos os homens, não residindo em nenhum deles e, simultaneamente, existindo na totalidade de objetivações de que todos podem participar.” (PAULO NETTO, BRAZ, 2007, p. 45). Essa universalização aqui resgatada para nos ajudar na compreensão da realidade como esse todo que possui um estrutura histórica, portanto: dinâmica, construída ao longo de muitas gerações, que vai se criando à medida que se transforma, ou se transformando à medida que se cria, que é a realidade social.

Relacionando, por sua vez, a questão apresentada por Adam Schaff na subseção a verdade na ciência, Kosik arremata esse debate da verdade de uma maneira muito simples, direta e certa, apresentando que “a concepção dialética do conhecimento – que se manifesta, sobretudo, na relação dialética da verdade absoluta com a relativa [...] como a compreensão dialética da realidade objetiva.” (KOSIK, 1976, p. 45).

A criação da realidade social pelas complexificações, que têm como primeira objetivação o trabalho e os desdobramentos a partir dele, conforme acima desenvolvido por Paulo Netto e Braz (2007), que, por sua vez, torna-se cognoscível por meio dos fatos

históricos na perspectiva desenvolvida por Schaff (1991) e aqui retomada por Kosik, ao afirmar que “o próprio conceito do fato é determinado pela concepção total da realidade social” (KOSIK, 1976, p. 53), sendo este compreensível somente em seu contexto geral: a realidade social e em perspectiva histórica, possibilitando a eliminação da pseudoconcreticidade para então ser possível chegar à unidade dialética por meio da mediação e da contradição.

A discussão dessas categorias é fundamental para o desenvolvimento da presente pesquisa, em face das suas escolhas epistemológicas, que analisam a realidade, na busca de sínteses das suas contradições, nas múltiplas relações dialéticas que se estabelecem a partir dos interesses sociais dos sujeitos que a compõem, em seus processos históricos, culturais, sociais, ideológicos e de produção, dentre eles, aqueles que possibilitaram o surgimento, positivação, efetivação e/ou deslegitimação dos direitos humanos e, conseqüentemente, da educação em direitos humanos.

2.2.3 A ciência e o conhecimento do mundo

Ao lado da religião, filosofia e arte, a ciência é uma das formas de apreender e expressar o mundo, especialmente à medida que este vai se complexificando e desenvolvendo a sociedade. José Paulo Netto e Marcelo Braz afirmam que o homem se torna o ser social a partir das exigências colocadas pelo trabalho, da qual vamos destacar para esta construção o impulso para “generalizar e universalizar saberes” (2007, p. 33), pela necessidade de desenvolver “habilidades e conhecimentos, que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado (2007, p. 31), constituindo-se ao lado de outros nos pilares fundantes da humanização do gênero humano, que no decurso de milhares de anos terminam por distinguir o homem da natureza, deixando este de representar somente um grande salto orgânico, para incorporar um novo salto, o social (2007, p. 39-40), no qual podemos identificar o homem como “natureza transformada”, em um processo de objetivações cada vez mais complexas.

Dessa dinâmica de “diferenciação e complexificação das objetivações do ser social” (PAULO NETTO, BRAZ, 2007, p. 40), iniciadas com o trabalho, vai se constituindo toda a teia de objetivações dos homens e mulheres em sociedade, entre os quais se inclui o desenvolvimento da ciência, cujo campo é o mundo acadêmico, da pesquisa, da produção de

conhecimento, no qual nos situamos para a condução desta pesquisa e podemos ainda inferir um caráter fundamental da produção científica, a sua historicidade.

Desse modo, é relevante a afirmação e a defesa do rigor científico, para o qual, a construção do conhecimento precisa se apoiar nos referenciais filosóficos e epistemológicos, adotar práticas metodológicas e operacionalizar-se por meio de procedimentos técnicos capazes de assegurar a apreensão objetiva dos fenômenos através das quais a natureza se manifesta, de acordo com Severino (2017, p. 72).

Embora superada a ideia de verdade absoluta, presente nos primórdios da organização e consolidação das ciências, de maneira especial as ciências naturais, o que, na ocasião, ainda segundo Severino (2017, p. 72), impunha um método único, que, por sua vez, também já provou a sua inviabilidade em face das peculiaridades das ciências humanas, que exigem múltiplos referenciais e paradigmas para dar conta da condição social e humana em suas mais diversas manifestações.

Enfrentaremos, em certa medida, o debate acerca da verdade na ciência, principalmente, por entendermos que a ciência não se constitui em um fenômeno apartado da sociedade, ao contrário, ela se insere, ou é atravessada pela organização social e política, e, nesse ponto, datamos de maneira irreversível esta pesquisa, em face da necessidade de situarmos a sistemática política de confusão e desinformação, operada em diversos países do mundo, como estratégia de fortalecimento da extrema direita.

A produção da desinformação vem sendo operacionalizada por diversos meios, como o negacionismo, as deslavadas mentiras institucionalizadas, a tentativa de deturpação do conhecimento da história, o discurso de ódio, a incitação à violência contra minorias, sob o argumento da liberdade de opinião, discussões falaciosas e as cada vez mais onipresentes notícias mentirosas, conhecidas como *fake news* e distribuídas por diversos meios: mídias digitais, produtos artísticos e culturais e até a mídia tradicional em alguns casos.

A ruptura com a ideia da racionalidade, por esses meios e outros, são táticas de poder, desorientação, desarticulação, desmobilização e consequente dominação, o que recoloca de maneira ainda mais pungente a importância da verdade nos dias atuais, sobretudo na produção do conhecimento, enquanto uma dimensão constitutiva da sociedade, o que confirma a relevância desse debate, uma vez que a verdade não é única, nem absoluta e nem definitiva, mas ainda assim é a verdade, enquanto processo, a partir de critérios, parâmetros e métodos.

Recorrendo a uma contribuição da área da história, na qual Adam Schaff (1991), em um vigoroso esforço de discutir a verdade na ciência histórica, realiza um denso estudo nas obras de vários autores que escreveram sobre as causas da Revolução Francesa. Procurando

compreender as diversas versões apresentadas, mesmo em se tratando de trabalhos sérios, segundo Schaff (1991, p. 12), em que os autores estariam genuinamente dedicados a alcançar a verdade objetiva nas suas produções, mas ainda assim há posicionamentos diversos, divergentes e até contraditórios, ao longo de várias gerações de escritores sobre o tema.

A compreensão da verdade na ciência histórica, conclui Adam Schaff (1991, p. 307), está muito além do fato histórico, passa pela compreensão do método e das escolhas realizadas pelo pesquisador: “O problema aparentemente impressionante da variabilidade da visão histórica nos historiadores [...] é na realidade um problema banal: a aparência de complexidade teórica nasceu do ponto de partida falso aceito no raciocínio.”

Surge, segundo o autor, a partir da aceitação de que o objeto de estudo do pesquisador são os fatos históricos, assim como este também seria o seu ponto de partida, ambos os pensamentos falsos. Não é a partir do fato histórico que o historiador inicia o seu trabalho, ao contrário o movimento é justamente o oposto, o pesquisador parte dos materiais históricos e das fontes para a construção do fato histórico, que, desse modo precisa ser compreendido enquanto um processo em construção em contraposição à ideia de um fato estático, finalizado e situado no passado.

É importante destacar que Schaff situa-se na contraposição aos teóricos marcadamente positivistas que tentavam aplicar o método dedutivo às ciências humanas e sociais, como fator de validação da sua cientificidade, portanto, seu esforço é de demonstrar que, mesmo em meio à variabilidade das produções, a história é uma ciência, assim como também o são outras áreas humanas e sociais.

A situação é ainda mais complexa, segundo Schaff, ao levarmos em conta “que o estudo e o conhecimento histórico podem apenas ter por objeto não fatos particulares tomados separadamente, mas processos históricos apreendidos na sua totalidade” (1991, p. 307-308), ou seja, o que tomamos como fato nada mais é que um aspecto da realidade, “o estudo e o conhecimento histórico têm sempre como objeto um processo histórico na sua totalidade” (1991, p. 308), ainda que só possamos alcançá-lo pela observação deste fragmento.

Esta concepção ou a ausência dela impacta na prática científica. Se só podemos alcançar a realidade pela sua totalidade, mas essa só se nos apresenta em partes, há que se buscar compreendê-la pela reconstrução destas partes, em generalizações que possam reconstruir o todo em seus diversos aspectos sensíveis à cognição, em um processo cumulativo que vai além da soma de conhecimentos em termo de quantidades, “mas também em transformações qualitativas da nossa visão histórica (SCHAFF, 1991, p. 308).

Nesse sentido Schaff nos apresenta que a verdade está em construção, uma vez que trata de processos históricos que precisam ser apreendidos na sua totalidade. Vejamos:

Se o objeto do conhecimento histórico efetivo é o processo histórico na sua totalidade e se esse processo é o ponto de partida dos estudos do historiador, se bem que este não esteja sempre plenamente consciente disso, então a variabilidade da visão histórica é uma necessidade. Um todo, um todo além do mais variável, dinâmico, não podendo ser apreendido senão por e nos seus fragmentos, as suas partes, mesmo se estamos conscientes da necessidade de combinar esses fragmentos no quadro da totalidade do processo, o resultado obtido será sempre imperfeito, visto que é sempre parcial. O conhecimento toma necessariamente o caráter de um processo infinito que – aperfeiçoando o nosso saber caminhando a partir de diversas aproximações da realidade apercebida sob os seus diferentes aspectos, acumulando as verdades parciais – não termina apenas em uma simples adição dos conhecimentos, em mudanças quantitativas do nosso saber, mas também em transformações qualitativas da nossa visão da história (SCHAFF, 1991, p. 308).

Nosso ponto é outro. Enquanto Schaff empreende um esforço de contraposição à filosofia positivista nas ciências humanas, sem abrir mão do caráter de cientificidade da história, empreendemos, no momento, novo esforço no sentido da história como ciência, contudo não mais em face do positivismo propriamente dito, ainda que talvez ele possa ser vislumbrando no que José Paulo Netto chama de um “neoconservadorismo pós-moderno que começou a envolver as ciências sociais” (2009, p. 693).

A afirmação da ciência neste ponto é uma contraposição ao mundo da pós-verdade, em suas manifestações mais cotidianas, de *fake news*, mentiras institucionalizadas, ausência de fundamentação e outros, que foram exponencialmente expandidas pelas mídias sociais e pela instrumentalização dos dados pessoais capturados, em grande parte, de maneira ilegal e utilizados para orientar algoritmos que manipulam o cidadão, a partir do conhecimento dos seus gostos e tendências.

Após o uso da comunicação como forma de manipulação das massas, largamente documentada pela máquina nazista e fartamente divulgada nos anos posteriores, além das divergências oriundas no próprio método registradas por Schaff, houve o crescimento da utilização despudorada de mentiras institucionalizadas, que encontram maior utilização nos governos autoritários, no fortalecimento da extrema e no ressurgimento de grupos ou pautas neonazistas e neofascistas.

Pensar acerca deste cenário, que começou a ser denominado de pós-verdade, é relevante porque a discussão enfrentada nesta pesquisa passa fundamentalmente por buscar compreender os ataques sofridos pelos direitos humanos, a partir de meados da década de 1990 do séc. XX. E convém a este estudo enfrentá-la a partir de critérios científicos

comprometidos com a ideia da verdade, que, como já dito, não sendo única e nem absoluta, não deixa de ser verdade.

A variabilidade de versões decorre das especificidades de um tipo de conhecimento, o das ciências humanas e sociais, que buscam a verdade no processo de construção de verdades relativas a determinado fragmento estudado, segundo Schaff (1991, p. 309), e cuja “instância [...] [de validação] é a prática social e histórica.” (PAULO NETTO, 2009, p. 674).

A discussão apresentada por Schaff (1991) está fortemente fundamentada em categorias do materialismo histórico e dialético, como a totalidade e a compreensão da passagem da quantidade à qualidade, bem exemplificada em relação às produções históricas, construindo um diálogo com a teoria do ser social, apresentada a partir de Paulo Netto (2009) na discussão do método em ciências sociais.

2.3 ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E PROCEDIMENTAL

A presente seção objetiva demonstrar o diálogo entre o referencial teórico assumido para a análise do objeto, em perspectiva histórica, assim como a metodologia adotada para tal, entendendo a necessidade de harmonização entre essas dimensões na busca de tornar coerentes, o processo de produção do conhecimento, assim como os resultados por ele apresentados: “*toda investigación supone un cuerpo teórico y éste debe tener un método que le sea apropiado*” (GAMBOA, 1998, p. 36), alinhando conceitualmente teoria, método e os objetivos da pesquisa.

Considerando a abordagem adotada na condução da pesquisa, que se apoia nas contribuições da pedagogia histórico-crítica (PHC) para a compreensão e aplicação da filosofia da práxis no campo da educação, convém recontar o processo de construção dessa importante teoria para o ambiente educacional brasileiro, bem como o cenário que torna necessária a sua existência, primeiro para que possamos captar a sua importância nesse ambiente, mas fundamentalmente, porque entendemos que somente a partir de uma abordagem crítica podemos alcançar o potencial emancipatório da educação em direitos humanos.

Além disso, contar, recontar e discutir a história integra-se à abordagem geral da pesquisa, que valoriza a memória no enfrentamento aos negacionismos neofascistas, cuja arma principal é a produção da desinformação em massa, em sua cruzada pela destruição da

democracia e toda a organização social e política da atualidade, na tentativa de imposição da sua supremacia.

A PHC surge na perspectiva de superação das impossibilidades apresentadas pelo reprodutivismo na educação. A visão crítico-reprodutivista surge, segundo Saviani (2011), na França, em reação à forte repressão e desarticulação do maio de 1968, movimento cultural capitaneado pelos estudantes que escalou para diversos países. Os revolucionários de 1968 acreditavam na possibilidade da destruição da ordem burguesa pela revolução cultural, o que incluía a educação, área que sofreu forte influência desse movimento, sendo possível visualizar no ideário da Educação Nova no Brasil o anseio de fazer a revolução social por meio da educação.

O movimento, de caráter fortemente estudantil, contou com a adesão dos trabalhadores e alcançou grande repercussão na França, chegando a ameaçar os poderes constituídos, que reagiram de maneira autoritária e tecnocrática reprimindo, sufocando e desarticulando os trabalhadores e os estudantes, fortalecendo o sistema político e econômico e produzindo em muitos intelectuais a perspectiva de que, de fato, uma revolução só seria viável se atingisse a base material da sociedade, sendo que a cultura, assim como a educação que a integra, na perspectiva dos reprodutivistas, jamais teriam a capacidade de realizar a revolução, estando a serviço da ordem que controla os meios de produção e as instituições do Estado.

As teorias crítico-reprodutivistas são elaboradas tendo presente o fracasso do movimento de maio de 1968. Buscam, pois, pôr em evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural. No fundo, os reprodutivistas raciocinam mais ou menos nos seguintes termos: tal movimento fracassou e nem podia ser diferente. Com efeito, a cultura (e, em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; integra, pois, a instância ideológica, sendo assim determinado pela base material. Portanto, não tem o poder de alterar a base material. Logo, era inevitável que as estruturas materiais prevalescessem sobre essas pretensões acionadas no âmbito da cultura (SAVIANI, 2011, p. 58).

No Brasil esse processo foi ainda mais dramático, em virtude de um contexto de ditadura e seu terrorismo de Estado, no que foi registrado por Zuenir Ventura em 1968 – o ano que não terminou: a ressaca de 1968 marcou o recrudescimento da ditadura civil-militar, materializado no AI-5 e todos os horrores da tortura e desaparecimento de pessoas; sufocando o ideário da revolução cultural e favorecendo o ambiente em que floresceram as ideias crítico-reprodutivistas no campo da educação, buscando pôr em evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural.

É na sequência imediata a esse período que tomam corpo as ideias que colocam a escola como um mero espaço de reprodução da sociedade capitalista, a serviço do Estado burguês, como “a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado de Althusser e a teoria da

reprodução, isto é, a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron [...] de 1970; e a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, [...] de 1971” (SAVIANI, 2011, p. 58), sendo neste ambiente que se constitui a reação que culminou na educação, com as tendências que se colocavam em uma perspectiva crítica, mas considerando a escola como um espaço de acomodação e reprodução da hegemonia capitalista.

Situando-se no campo da abordagem crítica, mas na contraposição a esse posicionamento, surge a pedagogia histórico-crítica, que vai se tornando mais clara, a partir de 1979, aprofundando o seu ideário por meio da produção do grupo ligado à “primeira turma do doutorado em educação na PUC-SP.” (SAVIANI, 2011, p. 61-62).

Nesse sentido, a teoria vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas por “articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.” (SAVIANI, 2011, p. 57), a partir do trabalho desse grupo, composto por “11 doutorandos, dentre eles Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Mirian Warde e Osmar Fávero” (SAVIANI, 2011, p. 62), que foi se dando forma e consistência à superação das concepções crítico-reprodutivistas na compreensão do fenômeno educativo.

Mesmo situando a importância da visão crítico-reprodutivista no impulsionamento de uma crítica ao regime ditatorial e à sua pedagogia oficial, fundamentado pela racionalidade técnica com robusta prática autoritária, Saviani (2011) destaca que havia certa confusão entre o reprodutivismo e o não reprodutivismo, além de que os reprodutivistas também eram considerados de orientação marxista e de compreensão dialética da realidade.

Contudo, foi-se evidenciado que as ideias fundamentadas na teoria da violência simbólica consideravam que a escola atuava sempre no sentido de manter o funcionamento do sistema estabelecido, de manutenção das relações sociais de produção, tornando impossível a atuação crítica dos professores, revelando-se “capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que *é assim e não pode ser de outro modo.*” (SAVIANI, 2011, p. 58-59 – grifo nosso).

Ocorre que essa visão nega frontalmente a própria ideia da contradição presente na dialética. De modo que um dos primeiros posicionamentos da pedagogia histórico-crítica busca demarcar a necessidade de superação dessa visão da escola como um mero aparelho reprodutor, exercício que pode e deve ser feito em relação ao direito, como assinala Lyra Filho (1985) acerca do seu caráter contraditório, demonstrando que, em ambas as áreas, há o movimento do Estado buscando firmar a sua hegemonia e de grupos, afirmando o

compromisso com a luta de classes, na perspectiva da emancipação social, reconhecendo a escola, assim como as instâncias jurídicas, como espaços em disputa, perpassados e influenciados pelas mesmas contradições presentes na sociedade.

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata (SAVIANI, 2011, p. 72).

A PHC busca, desse modo, sair do imobilismo e apontar que é possível construir caminhos para a ação, notadamente na problematização e aprofundamento sistemático da ideia da contradição no ambiente escolar, apresentada na tese de doutorado de Jamil Cury, defendida em 1979, sob o título Educação e contradição, que viria a ser publicada em 1985, na qual se empenha para colocar a “contradição como a categoria-chave e mostrar como as outras se subordinam a ela: mesmo o aspecto reprodutor da educação é contraditório e não mecânico.” (SAVIANI, 2011, p. 62), promovendo uma discussão mais ampla e coletiva acerca da abordagem dialética da educação e ganhando repercussão no ambiente educacional brasileiro, integrando as discussões dos “movimentos de professores e especialistas em educação, [...] mestrados e orientadores de mestrado. Começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo [...] a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente”, segundo Saviani (2011, p.62).

Saviani (2011) destaca que a “pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano” (p. 66), logo ela é método; e além de meio para garantir o acesso ao saber sistematizado, é meio de apreensão do real e de construção do conhecimento. No entanto, isso não significa uma negativa da importância dos conteúdos; ocorre que, ao falar da PHC, o foco central refere-se à organização dos processos de maneira a construir as formas mais adequadas à finalidade de garantir o acesso ao conhecimento, considerando principalmente a importância do reconhecimento do caráter histórico da educação, no qual se posiciona Saviani (2011), “como um educador crítico, que tenta fundar o trabalho pedagógico na base da perspectiva histórica.” (p. 64).

A produção social do saber é histórica, portanto, não é obra de cada geração independente das demais [...]. O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se.” (SAVIANI, 2011, p. 68).

Logo, toda releitura, toda transformação depende de alguma forma de domínio deste saber, processo que não acontece de maneira natural, espontânea, a-histórica e fora das relações sociais que se estabelecem de maneiras hierárquicas e desiguais.

Nessa mesma direção das escolhas teóricas e metodológicas do presente trabalho, ressaltando a adesão à abordagem qualitativa, considerada a mais adequada para as ciências sociais e humanas, propomo-nos a aprofundar a análise da abordagem do materialismo histórico pela pedagogia histórico-crítica, a partir das categorias da contradição, mediação, reprodução e hegemonia na educação, sistematizadas pelo professor Jamil Cury (1989), incorporando a concepção da totalidade desenvolvida na seção 2.1.1 e ao longo do texto, ancoradas em Karel Kosik (1976) e aqui aplicada ao fenômeno educativo.

Jamil Cury (1989) destaca que a sua contribuição se origina no contexto da superação das teorias reprodutivistas da educação, que, embora evidenciassem o uso dos “aparelhos ideológicos” por parte do Estado para a tentativa de manutenção da ordem estabelecida, não reconheciam o papel da contradição que atravessa o fenômeno educativo e os interesses dos grupos em disputa.

O determinismo e o individualismo foram as ideias centrais nas principais teorias sobre o fenômeno educativo por volta da década de 1970-80 do séc. XX no Brasil, segundo as quais, a educação era vista como uma “mera adaptação do indivíduo às exigências e objetivos de uma situação dada, contra os quais ele não poderia se opor” (CURY, 1989, p. 11) e uma visão que “propunha educação como o desenvolvimento e aperfeiçoamento das forças individuais, ajudando o homem a se realizar a si mesmo, sem que os objetivos da ordem social fossem, na sua essência, postos em dúvida” (p. 11), respectivamente.

Os direitos humanos surgem e se organizam no bojo das teorias liberais, para os quais, assim como na educação, se propunha uma abordagem individualista, como se esses fenômenos se constituíssem à parte das relações sociais.

Embora aparentem divergências, em essência, segundo Cury (1989), ambas as tendências não reconhecem a “compreensão dialética no processo mediador da educação” (p. 12). Na primeira se prioriza o papel da sociedade, à qual o indivíduo precisa se adaptar, e, na segunda, o papel do indivíduo, que se desenvolve para melhorar a ordem social, seja a ela se adaptando, seja pelo aperfeiçoamento da sociedade, à medida que se melhoram os seus membros, afirmando unicamente serem estes processos garantidores da manutenção das relações sociais vigentes, sem, no entanto, alcançarem a compreensão das contradições da totalidade de um indivíduo, que, enquanto ser social, se constitui precisamente em uma sociedade histórica e socialmente determinada.

De maneira relativamente semelhante, a *teoria da violência simbólica* também não assente na importância da contradição, asseverando o papel da educação, enquanto um *aparelho ideológico*, e aqui lembramos ser assim também considerado o direito que compreende os direitos humanos, no sentido de atuarem para a garantia da reprodução da ordem social burguesa, perdendo o aspecto mediador “da contradição nas instâncias político-ideológicas.” (CURY, 1989, p. 13).

A visão dialética, segundo Jamil Cury (1989), rejeita “tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estático” (p. 13), concebendo-a como “efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação” (p. 13), bem como, relacionando ao presente objeto de estudo: a educação em direitos humanos, propondo uma concepção que compreenda a contradição na dimensão da totalidade, tanto em relação à educação, quanto em relação aos direitos humanos, sobretudo por se tratar de atividades diretamente relacionadas ao processo de humanização do indivíduo em seu contexto histórico-social.

A busca da hegemonia de uma determinada classe que se consolida como dominante pelos processos de poder político e econômico passa pela “obtenção de um consenso que legitime concepção de mundo de classe dominante pela explicação e (re)definição de ideias, valores e crenças consentâneas a essa concepção, de tal forma que ganhem validade cognoscitiva e justificadora da ordem vigente” (CURY, 1989, p. 14), para o qual concorrem a educação e, de modo semelhante, o direito, por meio do aparato jurídico e legal.

Contudo, o que não se pode olvidar é que todo esse processo é contraditório e se opera mediante a disputa, afinal, uma sociedade dividida em classes não consegue construir uma finalidade hegemônica, segundo o autor referido, produzindo conflitos e tensionamentos que exigem uma abordagem metodológica, considerando a capacidade de mediação tanto da educação, quanto do direito, capaz de proporcionar, segundo Cury (1989), a “compreensão dos mecanismos da sociedade e dos interesses sociais que conduzem a própria dinâmica social” (p. 15), quais sejam: a contradição em sua construção de sentido indissociável com a totalidade, em articulação com as mediações do movimento humano em seu contexto histórico e social, assim como a reprodução na tentativa da construção de uma hegemonia que também precisa ser desvendada nesse processo de produção do conhecimento da sociedade e sua dinâmica histórica e social.

As categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras. Dessa forma, pretende-se categorias dialetizadas que se mediem mutuamente. A categoria da contradição, para não se

tornar cega, só se explicita pelo recurso à totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente às cadeias de mediações, numa totalidade concreta e contraditória (como é a sociedade capitalista), necessitam explicitar o que mediar. Nesse caso é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar (CURY, 1989, p. 15).

O Estado, como forma de se legitimar, precisa se identificar com a sociedade no seu todo, e por isso busca uma representação homogênea da sociedade, ainda que construída artificialmente, por meio das leis que não se espelham na realidade, e nos consequentes discursos que as produzem e que são por elas produzidos. Essa proposta metodológica objetiva evidenciar o que o discurso dominante esconde: as profundas desigualdades, sobre as quais se tenta construir a falsa ideia de igualdade. “O sentido dessa tentativa de homogeneização é ocultar a divisão de classes.” (CURY, 1989, p. 16).

“Os homens não nascem nem livres e nem iguais” Bobbio (2004, p. 108), quando as condições objetivas de existência econômica, social e cultural são absurdamente diversas e divergentes entre as classes, grupos e povos em conflitos; em alguns casos, pela própria condição de continuar existindo, em disputa pelos seus modos de existência enquanto unidades identitárias, como podemos exemplificar nas palavras de Ailton Krenak (2019) para não buscarmos exemplos mais distantes, como os que ocorrem com muitos outros povos.

Nós estamos em guerra. Eu não sei por que você está me olhando com essa cara tão simpática. Nós estamos em guerra. O seu mundo e o meu mundo estão em guerra, os nossos mundos estão todos em guerra. A falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é pra gente continuar mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum, é guerra em todos os lugares, o tempo todo (KRENAK, 2019, vídeo).¹³

Nesse sentido, o discurso hegemônico se propõe a ocultar a realidade, a negar os interesses conflitantes entre as classes, procurando fazer com que acreditem que o projeto da classe dominante é um projeto para toda a sociedade, procurando escamotear a contradição presente nestes processos, estabelecendo um diálogo com o direito, apoiada nas palavras de Lyra Filho (1985) quando problematiza a ideia fortemente defendida pelo Estado, de que toda

¹³ Entrevista concedida por Ailton Krenak para o documentário Guerras do Brasil. Doc episódio1, 2019. 1 vídeo (26m43s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4&t=21s>. Acesso em: 22 fev. 2021.

lei é justa e jamais algo que ainda não esteja contemplado na lei possa contemplar a justiça e a necessidade.

Em relação aos procedimentos metodológicos de pesquisa elencamos, principalmente o levantamento bibliográfico sobre o tema, e a discussão em que ele se situa, a aplicação de questionário do perfil profissional *on-line*, a realização de entrevistas semiestruturadas por vídeo conferência, a organização, análise e correlação entre o material bibliográfico estudado e as informações produzidas a partir das técnicas empregadas, no qual, o roteiro da entrevista é um guia que será desenvolvido à medida que o(a) entrevistador(a) for observando a disponibilidade e fluência na colaboração, não se constituindo de um rol taxativo de questões, esclarecendo, portanto, que algumas perguntas poderão não ser formuladas para alguns(mas) entrevistados(as), assim como outras, eventualmente possam surgir no diálogo, a partir de alguma informação trazida por eles.

A abordagem qualitativa acima referida justifica-se na pesquisa sobre educação em direitos humanos, sobretudo, pelo caráter de construção histórica dos direitos humanos, mas também por se revestirem em uma forma de organização da sociedade, no que se refere às características e necessidades humanas, objeto, desse modo, eivado do que Minayo (2013) denomina “consciência histórica”. “O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isso significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras” (p. 13), além dos sentidos que se procura construir no processo de pesquisa, organização, análise e produção acerca do, e com o material estudado.

A polêmica que contrapõe a importância da abordagem quantitativa, afirmando a não cientificidade da abordagem qualitativa, não encontra muito apoio em diversos autores das ciências sociais, como Severino (2017) e Minayo (2013), e apenas para trazer uma nota sobre o tema ressaltou o que desenvolve a autora sobre a ausência de critérios de importância entre as abordagens, havendo tão somente critérios de diferenciação em relação à natureza do estudo de cada uma delas, sobretudo no que se refere ao objeto e objetivos da pesquisa.

A diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados (MINAYO, *apud* MINAYO, 2013, p. 24).

Como desenvolvemos na seção anterior, a afirmação de um método próprio das ciências humanas e sociais é essencial para a própria constituição das áreas, estando diretamente relacionado à necessidade de considerar as especificidades das ciências humanas

e sociais como a sua própria substância, como destaca Severino (2017), para quem, logo ficou evidente a impossibilidade de apreensão da realidade social, do ser social por meio dos métodos copiados das ciências da natureza. O modelo matemático experimental que deu origem ao método científico e cujo desafio é a apreensão do mundo físico e suas manifestações de causa e efeito revelou-se insuficiente para dar conta das análises orgânicas do mundo humano:

Logo os cientistas se deram conta de que o conhecimento desse mundo humano não podia reduzir-se, impunemente, a esses parâmetros e critérios. Quando o homem era considerado como um objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito; mas, para garantir essa especificidade, o método experimental-matemático era ineficaz (SEVERINO, 2017, p. 84).

Na perspectiva dialética, segundo o autor acima referido, “há uma reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico” (SEVERINO, 2017, p. 84), reciprocidade que, como o próprio nome transmite, não nega a subjetividade na produção do conhecimento, apenas sublinha a presença fundamental da realidade que existe para além do conhecimento do pesquisador, constituindo-se em seu ponto de partida para a apreensão e mediação dos seus movimentos de contradição, conflitos e antagonismos.

A subjetividade nas ciências sociais decorre precisamente dessa relação direta, ontológica entre pesquisador e objeto em um movimento, para o qual chamamos a demonstrar, neste diálogo, Karel Kosik (1976) em citação de Frigotto (2018, p. 87): “Por isso mesmo, ‘o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista, é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos”, produção esta cuja “instância [...] [de validação] é a prática social e histórica.” (PAULO NETTO, 2009, p. 674).

O movimento que realizamos neste estudo é o descrito por Frigotto (2018), partindo da realidade sensível, orientados pela nossa postura, experiência pessoal, buscando recuperar a experiência acumulada coletivamente, mediados pelo método, no processo de construção da análise do objeto:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2018, p. 84).

Somente tomando como ponto de partida a postura e a realidade à luz desta experiência particular coletiva acessada para o tratamento dos dados empíricos é que se pode adotar um método capaz de interligar essa postura e experiência à realidade pesquisada, que irá orientar a produção dos instrumentos a serem utilizados para o trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos (FRIGOTTO, 2018), visando a superação das primeiras apreensões e adentrar na compreensão dos condicionantes do nosso objeto.

Nesse sentido o autor chama Karel Kosik para afirmar que “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos.” (KOSIK apud FRIGOTTO, 2018, p. 87).

Desse modo, com o apoio de Frigotto (2018), pensamos que esta pesquisa busca realizar um movimento de interação e análise da realidade, visando a produção do conhecimento, a partir de uma concepção de mundo que possibilite a apreensão do real na busca da apresentação de contribuições a esta realidade pesquisada.

O projeto é um importante instrumento de planejamento para condução dos passos e processos da pesquisa, em que “nada se faz ao acaso. Desde a escolha do tema, fixação dos objetivos, determinação da metodologia, coleta dos dados, sua análise e interpretação para a elaboração do relatório final, tudo é previsto no projeto de pesquisa.” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 215). Apesar de ser o primeiro procedimento a ser realizado não surge da cartola do mágico e exige o prévio levantamento bibliográfico a ser estudado e aprofundado no desenvolvimento do estudo, de modo a delimitar e orientar as escolhas teóricas, metodológicas e procedimentais da pesquisadora.

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, toma-se imprescindível para a não duplicação de esforços, a não "descoberta" de ideias já expressas, a não inclusão de "lugares-comuns" no trabalho. A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 224).

Cabe ressaltar que esse processo não é mecânico, tampouco acontece de maneira linear, primeiro o planejamento, depois a fase exploratória, campo etc. Este roteiro é um guia, mas precisamos voltar e refazer certos passos algumas vezes, não se esgotando, por exemplo, as possibilidades bibliográficas, exploratórias, campo e outras, conforme o que nos explica, mais uma vez, Frigotto (2018, p. 98): “os passos [...] enunciados têm apenas uma fronteira

“didática” e formal, mas não real. No processo da pesquisa, o que ocorre de fato é que há momentos em que haverá maior ênfase num dos aspectos apontados”.

De toda forma, seguindo, para efeitos de organização, este roteiro, passada a fase do projeto e exploratória, foi a vez de ir a campo, primeiramente por meio de um questionário *on-line* com o objetivo de estudar o perfil dos entrevistados, informações socioeconômicas e das condições de trabalho, bem como levantar as primeiras informações acerca do seu conhecimento sobre os documentos oficiais da política de educação em direitos humanos.

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [atualizando: *on-line*] e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio [atualizando: *e-mail* ou *whatsapp*] ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 201).

Além dessas informações, o objetivo principal do questionário é saber se os professores desenvolvem aulas de educação em direitos humanos, consoante o que nos traz Amado (2017, p. 151): “os questionários [...] são bons quando o objetivo é conhecer como é que alguém faz determinada coisa.”

Os procedimentos da recolha de dados estão planejados de maneira complementar, de modo que após esse levantamento de informações iniciais por meio da aplicação do questionário do perfil profissional, visando o alcance do objetivo geral da pesquisa de analisar a visão de professores sobre a educação em direitos humanos, identificando em que medida essas concepções dialogam com as narrativas de deslegitimação dos direitos humanos e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos no país foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com alguns professores, do universo daqueles que já tinham atendido ao convite para participar do questionário *on-line*. Segundo Amado (2017):

A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Em termos gerais, pode dizer-se que uma entrevista é: – um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é, pois, um método, por excelência, de recolha de informação; – uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nestes pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais; (AMADO, 2017, p. 207).

A centralidade desta pesquisa reside na visão de professores sobre educação em direitos humanos, havendo a necessidade prévia de levantar as informações que chegaram até

os professores sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), bem como a presença da EDH na sua prática docente, concretizando desse modo a entrevista como o procedimento primordial para a persecução do nosso objeto.

A entrevista, segundo o autor acima apresentado, é também considerada um bate-papo, dotado de intencionalidade, voltado para o alcance de objetivos específicos, para os quais, a entrevista é o método mais apropriado, pois permite a realização de uma “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (QUIVY; CAMPENHOUDT *apud* AMADO, 2017, p. 207).

Assumimos na condução do presente estudo a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, por entender que, claro, havia a necessidade de ter algumas perguntas essenciais como guia-orientador da questão central e das questões subsidiárias, mas, fundamentalmente, por ser uma pesquisa cuja centralidade está na visão do(a) professor(a), havia a necessidade de conversar com ele(a), interagir a partir dos elementos que apresentasse, ouvir sobre as suas experiências e sobre o que pensa do mundo e das relações nas quais se insere a partir dessa temática de direitos humanos, não sendo adequado para o presente objetivo, a partir do método e abordagem adotados, ficar fechado em questões previamente estabelecidas. Entendemos que:

A entrevista semiestruturada ou semidiretiva. As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação, se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. A bibliografia (Gillham, 2000; Kvale, 1996; Bogdan e Biklen, 1994; Ghiglione e Matalon, 1992; Quivy e Campenhoudt, 1998; Ludke e André, 1986) aponta a entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referência” (AMADO, 2017, p. 208-209).

Ressaltando a não linearidade do processo de pesquisa, para efeito de apresentação, consideramos que, vencidas as fases de planejamento, prospecção e coleta de informações, é necessário trabalhar na organização e análise do material produzido na busca de novas sínteses no campo do conhecimento, momentos que, segundo Frigotto (2018), em virtude dos objetivos diferenciados, o primeiro tem como proposta o levantamento das informações sobre o objeto em suas variadas dimensões, estabelecendo as conexões e contextos, as contradições, enfim, os condicionantes que objetivam a realidade estudada, enquanto, no segundo, a

apresentação se propõe a organizar e dar inteligibilidade na apreensão e na exposição do material produzido.

Não é fortuita a distinção, ainda que formal, que Marx faz entre método de investigação e de exposição. É na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediados com a totalidade mais ampla, as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada (FRIGOTTO, 2018, p. 88).

Por fim, é necessário produzir algumas sínteses, a partir do que foi pesquisado, “a síntese resulta de uma elaboração. É a exposição orgânica, coerente, concisa das ‘múltiplas determinações’ que explicam a problemática investigada.” (FRIGOTTO, 2018, p. 98). Nessa sintonia, adentramos na fase de organização, seleção, interpretação, análise e construção de uma lógica interna do material produzido, no seu contexto histórico e social, buscando contribuir no sentido de tornar inteligíveis os determinantes da realidade em que se movimenta a educação em direitos humanos no ensino médio de algumas escolas de Rio Branco, e o seu potencial emancipatório.

2.3.1 Etapas da pesquisa

Congruente ao caráter processual e coletivo da presente pesquisa, detalhamos as etapas e os processos do desenvolvimento, desde a sua concepção, estudos, orientação, leituras, entrevistas, contribuições da banca de qualificação, até a escrita final da dissertação, que, mesmo entregue, possui o caráter de um texto em construção social.

Considero a produção de conhecimento, o estudo, a pesquisa e a escrita atividades fundamentais para o avanço da humanidade no sentido de construção de uma sociedade justa e equilibrada; concordo com os que já disseram que o conhecimento emancipa; pessoalmente sempre fui curiosa, muito mais cheia de dúvidas do que de certezas e encantada com a leitura e a escrita, de modo que me pareceu muito natural iniciar esse projeto com empolgação e altas expectativas, acreditando que poderia dar uma contribuição ao debate sobre os direitos humanos e ignorando, o quão desafiador seria este processo.

Além do tempo e da dinâmica da pesquisa, que exige disciplina e paciência, qualidades cada vez mais raras na paleta das características humanas disponíveis na sociedade, em tempos de ansiedade e pressa, o acaso me fez enfrentar este momento no meio de uma pandemia como as gerações atuais não conheciam empiricamente, e mesmo as

referências da peste bubônica ou da gripe espanhola não guardam tanta similaridade, de modo que não há como fugir dos reflexos das sensações, sentimentos, pensamentos e limitações de um estudo que se desenvolveu sob o espectro da morte, do isolamento, da insegurança e da incerteza, que, além dos fatores subjetivos, impôs limitações objetivas, como a necessidade de aulas *on-line*, as dificuldades para estabelecer uma comunicação mais próxima com os sujeitos para a realização da pesquisa de campo e o cansaço mental do universo limitado às telas.

Pesquisar em tempos da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), que já matou mais de 340 mil pessoas (atualizando: mais de 400 mil pessoas; nova atualização: mais de 627 mil pessoas) no Brasil, não é um desafio apenas pelas dificuldades de entrar em contato com os sujeitos e localizar documentos e acervos de bibliotecas e instituições, é desafiador sobretudo pela insegurança de viver em um país, onde a autoridade estatal responsável por conduzir o enfrentamento da transmissão e do tratamento da Covid-19, atuou de maneira sistemática para confundir e dificultar, se demorando nas medidas necessárias para a garantia do tratamento e a aquisição e aplicação do imunizante.

Outra situação é o rompimento abrupto das fronteiras que dividiam em nossa organização mental e prática, o particular e o privado, sobretudo no que se refere à invasão do trabalho nas nossas casas, nos nossos horários, no relacionamento com a família, e na confusão que isso gera, a partir do trabalho e do estudo remoto, que não separa os tempos de cada atividade.

O nosso inconsciente organiza as coisas, mas tem o seu próprio tempo, e ele passou toda a nossa vida adulta separando o que se faz em casa, o que se faz no trabalho, o que se faz no ambiente de estudo, o que se faz nos ambientes de lazer e outras formas de socialização, então, de repente ele fica meio confuso com essa dinâmica de ter que fazer tudo em casa, o que se torna ainda mais complexo, quando há crianças em idade escolar e precisam de ajuda para acompanhar o ensino remoto.

Senti a necessidade deste preâmbulo, apresentando alguns desafios relativos à pandemia porque ela é uma realidade, mas principalmente, porque também sou professora da rede pública estadual, atuando em duas coordenações pedagógicas, e apesar das várias acusações de os professores não quererem trabalhar durante a pandemia, a percepção que temos, é de que trabalhamos ainda mais que no presencial, sem férias, finais de semana ou feriado, tendo em vista a ausência de limites, em termos de dias e horários para o recebimento das demandas via *e-mail* e *whatsapp*.

Além disso, tivemos dificuldades em localizar trabalhos no âmbito dos direitos humanos a partir da perspectiva teórico-metodológica adotada na presente pesquisa, assim como na área da educação em direitos humanos. O debate que se apresenta de maneira muito marcada pelo multiculturalismo em contraposição a certa visão reprodutivista que enxerga no direito mais um dos aparelhos de Estado, como um conjunto de leis e regras manejadas por um sistema que se organiza na defesa dos interesses das elites econômicas, não reconhecendo o caráter contraditório da realidade e seus processos históricos, com os quais nos propomos a trabalhar.

Rejeitando a visão reprodutivista, assim como não convencida do multiculturalismo e visando atender ao nosso objetivo, consoante o referencial teórico adotado em localizar também no direito, assim como na educação, portanto primordialmente na educação em direitos humanos as contradições que permitem uma compreensão do seu alinhamento ao estado, com margem de mobilização de forças pela linha da contradição, no sentido de operar com o seu potencial emancipatório na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, foi bastante desafiador.

A dificuldade em encontrar autores com os quais pudéssemos dialogar, a partir da metodologia selecionada nos levou, em grande medida, a adotar autores mais clássicos, assim como emprestar de outras áreas, como o a história e o direito visões que corroborassem a perspectiva com a qual nos propusemos a trabalhar, em coerência com a nossa trajetória pessoal, política e social.

No processo de apropriação do referencial teórico do campo da educação foi possível analisar que, a partir da indignação acerca desse movimento de deslegitimação dos direitos humanos, seria mais pertinente, a partir da profissão que exerço: professora, no campo de um mestrado em Educação na linha de pesquisa formação de professores e trabalho docente, pensar a educação em direitos humanos a partir dos professores e não dos alunos, como inicialmente estava proposto. A partir desta reorientação, alinhamos o objeto com a formação em direitos humanos, ou com a ausência dela e os seus reatamentos na prática docente.

Na perspectiva do materialismo histórico descrito por Frigotto (2018, p. 96): “a dialética materialista é, ao mesmo tempo, uma visão de mundo, um método de investigação e análise e uma práxis”, iniciamos o presente estudo a partir de algumas questões oriundas da minha recente prática pedagógica em uma escola de ensino fundamental do campo.

Surgida a inquietação, o primeiro movimento foi a elaboração do projeto, que, após a sua reformulação, apresentou um objeto focado na educação em direitos humanos (EDH) na formação e na prática docente de professores do ensino médio de Rio Branco, a partir do qual

buscamos compreender a seguinte problemática: em que medida as concepções dos professores de ensino médio sobre a educação em direitos humanos dialogam com as narrativas de deslegitimação dos direitos humanos e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos?

Objetivando a construção de proposições a esta problemática, construímos questões subsidiárias para nos orientar no desenvolvimento da pesquisa. São elas: – como os professores do ensino médio de Rio Branco percebem a educação em direitos humanos na formação e na sua prática docente, e em que medida essas concepções dialogam com as narrativas sobre direitos humanos no país? – que ações e/ou estratégias de educação em direitos humanos vêm sendo desenvolvidas pelas escolas de ensino médio de Rio Branco?

A pesquisa “Educação em direitos humanos (EDH) na formação e na prática docente na visão de professores da rede pública estadual de Rio Branco” construiu, como seu objetivo geral, analisar a partir da pedagogia histórico-crítica as concepções de professores do ensino médio, sobre a educação em direitos humanos.

Como objetivos específicos para delimitar a investigação estabelecemos: situar e problematizar historicamente a educação em direitos humanos, sua gênese e o seu desenvolvimento, em particular no contexto das relações sociais ultraneoliberais; compreender como os professores do ensino médio de Rio Branco percebem a educação em direitos humanos na formação e suas repercussões na sua prática docente; identificar as ações e/ou estratégias que vêm sendo desenvolvidas em relação à educação em direitos humanos nas escolas de ensino médio e apresentar as sínteses possíveis indicando desdobramentos para efetiva incorporação da educação para os direitos humanos na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas de ensino médio.

Em um segundo momento foi realizada a apresentação e discussão do projeto no seminário de pesquisa, no qual foi possível receber as contribuições dos colegas e da professora responsável pela disciplina, simultaneamente à apropriação e ampliação de um referencial teórico do campo da educação, da pesquisa em educação e da educação em direitos humanos a partir do referencial teórico assumido na pesquisa, ao longo das leituras e estudos desenvolvidos no âmbito das demais disciplinas, possibilitando a reelaboração do projeto mais coerente com as diretrizes da linha de pesquisa e do programa, bem como mais condizente com a minha trajetória profissional.

O convívio e a interlocução com os professores e as professoras do PGGE, assim como com os colegas do mestrado, na sala de aula, nos eventos acadêmicos, nas aulas remotas, e até em outras atividades de confraternização e socialização fazem parte deste

percurso e contribuíram de maneira especial para o amadurecimento dos estudos e para o crescimento da pesquisadora (APÊNDICE D).

Ao tempo em que se fazia a reelaboração do projeto foi realizado o levantamento no banco de teses do PPGE/ UFAC e no banco de dissertações e teses da Capes a partir do descritor EDH, o que, além de demonstrar o ineditismo do tema no âmbito do PPGE/UFAC, também contribuiu para este realinhamento do objeto de pesquisa, visando apresentar uma contribuição ao que vem se produzindo sobre o tema.

Superada a fase de planejamento, chegou o momento de selecionar as escolas para ir a campo, o que aconteceu em uma das fases mais graves da pandemia, gerando a necessidade de adaptar a investigação ao formato *on-line*.

Rio Branco é uma cidade relativamente grande, uma capital que reúne quase a metade de toda a população do estado, onde moram pouco mais de 407 mil pessoas (em tempo: hoje o Brasil registra o número de 406 mil mortos¹⁴ pela Covid-19, o equivalente a quase uma Rio Branco) aqui nascidas e vindas de todos os municípios do Acre, em sua maioria, além da presença de pessoas oriundas de outros estados brasileiros e dos países fronteiriços.

Apesar de vir passando por um processo de descentralização do comércio e dos serviços e equipamentos públicos, a cidade ainda guarda aquelas características das cidades coloniais latino-americanas, com um centro, no qual se localiza a *Plaza de Armas* a partir da qual foi se irradiando o desenvolvimento da cidade, que geralmente é habitado por famílias com melhores condições financeiras, havendo uma forte presença do comércio e de serviços e equipamentos públicos, em contraposição às regiões “periféricas” (por se distanciarem deste centro), locais caracterizados pela menor presença do comércio, baixa infraestrutura, pouca oferta de serviços públicos e pessoas em situação de maior violência e vulnerabilidade social.

Nesse sentido, objetivando traçar um panorama da percepção sobre direitos humanos que contemplasse as diferentes áreas demarcadas pelas desigualdades na divisão territorial da cidade, que expressa os reflexos da divisão socioeconômica, utilizamos como referência para eleger as escolas alvo da pesquisa, o “Zoneamento Escolar em Rio Branco [...], política educacional implantada no início dos anos 2000” (ALMEIDA, 2017, p. 2), que, segundo a autora, tem como objetivo identificar e articular “o desempenho educacional com o contexto socioespacial, que caracteriza os bairros ou regionais da cidade” (p. 1).

De acordo com Almeida (2017), a cidade foi organizada pela Prefeitura Municipal em seis regionais: o primeiro zoneamento contempla as escolas do centro e bairros do seu

¹⁴ Atualização: encerramos esta pesquisa contabilizando mais de 627 mil mortes por Covid-19 no Brasil.

entorno, na maioria, são “bairros com boa infraestrutura [...], [boa presença] de serviços públicos e comércios, além de concentrar as melhores médias salariais da cidade” (p. 116).

O segundo zoneamento “corresponde às regionais da administração municipal, formadas por bairros com características bem diversificadas” (ALMEIDA, 2017, p. 117). Por um lado, tem-se bairros em condições de grande vulnerabilidade social, como o “Calafate, Mocinha Magalhães, Bairro da Paz, Habitar Brasil e Nova Estação [...], que mais recebem alunos com menores condições econômicas” (p. 117), e, do outro, bairros com melhores estruturas e moradores com “as melhores condições socioeconômicas como Loteamento dos Engenheiros, Residencial Petrópolis, Conjunto Mariana, Conjunto Paulo César, Chácara Ipê e Conjunto Village, com maior direcionamento dos alunos para as escolas particulares”, segundo Almeida (2017, p. 118).

O zoneamento 3 (três), ainda segundo a autora, é composto pelos bairros da Baixada do Sol, área superpopulosa, que concentra aproximadamente 20% da população da cidade, marcada pelas baixas condições econômicas das famílias, o que contribui para uma caracterização evidente de uma área segregada da cidade. O zoneamento 4 (quatro) também se caracteriza por uma clientela, de maneira geral, em situação de vulnerabilidade social, sendo composto pelos bairros próximos ou cortados pelo igarapé São Francisco.

Já o “*Zoneamento 5* tem toda a sua extensão margeada pelo Rio Acre” (ALMEIDA, p. 119), na área conhecida como segundo distrito e possui apenas uma escola de ensino médio. “As escolas recebem alunos que enfrentam dificuldades sociais e econômicas, dentre elas suas moradias são atingidas anualmente pelas cheias do Rio Acre e possuem baixa renda” (p. 119). Por fim, o zoneamento 6 (seis), que é composto por bairros situados “no limite do perímetro urbano, [...] possui áreas com características rurais nos aspectos social, econômico e cultural” (ALMEIDA, 2017, p. 119).

É possível identificar algumas disparidades entre os zoneamentos enquanto composição da cidade de Rio Branco. No Zoneamento 1 temos uma concentração de população com melhores condições de renda e moradia; no Zoneamento 2 há uma maior diversidade com relação à caracterização socioeconômica; já os Zoneamentos 3, 4, 5 e 6 possuem populações cuja concentração está na baixa renda e nas condições agravadas pela pouca urbanização e falta de equipamentos urbanos acessíveis a seus espaços de moradia, entre outros (ALMEIDA, 2017, p. 6).

Definidas as regionais, iniciamos o processo de levantamento dos números de telefone das escolas das regionais selecionadas e/ou dos responsáveis por elas, mas antes de falarmos sobre os contatos, convém informar que a tarefa de conseguir os números dos telefones das escolas ou de seus responsáveis não se revelou uma atividade fácil, uma vez que o fornecimento de informações simples, como um nome de referência para determinado assunto

e o seu contato, para pesquisadores na Secretaria Estadual de Educação exige uma burocracia para a qual nem sempre dispomos de tempo, e particularmente considero desnecessária, uma vez que se trata de informações públicas não chanceladas por segredo de justiça, sobretudo em tempos de lei de transparência na administração pública.

Recorrendo à rede de conhecidos, foi possível fazer contato com os responsáveis ou membros da equipe gestora das escolas H.S.C. do entorno do Centro, H.M.M. da Baixada e L.C. da regional 6 (seis). O contato com um diretor, uma diretora e uma coordenadora de ensino se deu por ligação telefônica, e, apesar de todos terem se disponibilizado a mediar o contato entre a pesquisadora e os professores, a relação não progrediu como o esperado e, após quatro ou cinco insistências, a partir de um determinado ponto, sem respostas, consideramos não ser conveniente continuar insistindo com esses profissionais.

A situação nos obrigou a um redirecionamento do *locus* da pesquisa, que foi feito buscando atender aos critérios definidos inicialmente. No total tentamos contato com os responsáveis por 27 escolas, das quais, ressaltando alguns casos em que já não havia ensino médio naquela escola, outras situações de número de telefone errado, apenas três deram retorno positivo no sentido de viabilizar a comunicação entre a pesquisadora e os professores. São eles(elas), os os(as) diretores(as) das escolas H.L., G.P. e C.V.

Alguns(mas) diretores(as) foram receptivos(as), se comprometeram em ajudar, chegaram a sugerir reuniões ou outras formas de contato, mas, além de não darem encaminhamento às ações combinadas, aos poucos foram deixando de dar retorno.

Das três escolas com maior presença na pesquisa, a G.P. é a única que já havia aderido ao novo ensino médio integral. Além das três escolas citadas, houve a participação de profissionais de 2 (duas) outras escolas, com os quais foi possível fazer contato direto com alguns professores.

Uma vez de posse dos nomes e números de telefone dos professores o contato foi feito via mensagens pelo *whatsapp* convidando os professores e as professoras a colaborarem com a pesquisa respondendo ao questionário do perfil profissional com 27 (vinte e sete) questões, das quais, 24 (vinte e quatro) fechadas e 3 (três) abertas.

A mensagem apresentava a pesquisa e seus responsáveis, o link para responder ao questionário e a declaração de cursista do PPGE, tomando o cuidado de utilizar mensagens não muito longas, como se costuma usar neste mensageiro, sem prejuízo das informações necessárias e acompanhado de um áudio explicando tudo que havia sido encaminhado por escrito para facilitar a comunicação.

Dos 73 (setenta e três) professores contatados, 33 (trinta e três) responderam ao questionário, sendo que mais da metade respondeu após uma segunda mensagem, alguns dias depois do primeiro contato.

O questionário teve o objetivo de traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa, foi estruturado em quatro eixos, a saber: – informações básicas; – formação inicial e continuada; – dados contratuais e de atuação e – educação em direitos humanos que visavam o levantamento de informações gerais sobre o professor, suas condições de trabalho, formação e prática docente com educação em direitos humanos.

O primeiro eixo estruturante do questionário, informações básicas, apresentou questões de identificação como sexo e idade e remuneração, considerando ser esta uma dimensão importante em qualquer tema sobre educação, sobretudo relacionada com qualidade e dignidade da pessoa humana, particularmente procurando verificar, ainda, a necessidade de realização de outras atividades a título de complementação de renda.

Em relação à formação inicial e continuada, buscamos identificar o nível de instrução dos participantes da pesquisa, a graduação que cursaram e a quantidade de atividades de formação sobre educação em direitos humanos (EDH), ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação que participaram de 2007 a 2020. Nessa mesma direção procuramos identificar, de maneira aberta, quais atividades foram realizadas e o ano em que foram ofertadas.

No sentido geral das formações, buscamos detectar a dinâmica temporal de realização delas: se ocorrem no horário de trabalho sem necessidade de reposição, ou caso não seja esta a realidade em que períodos costumam ser ofertadas.

Em relação aos dados contratuais e de atuação, as perguntas foram elaboradas no sentido de buscar identificar a forma de contratação dos(as) professores(as) (contrato efetivo ou temporário), a escola em que estão lotados(as), a(s) disciplina(s) com a(s) qual(is) trabalha, o tempo nesta escola e o tempo total na profissão, o regime de funcionamento do ensino médio na escola em que trabalha (integral ou parcial), a sua jornada de trabalho total e distribuição, ao longo do dia, dessa jornada de trabalho.

Sobre o eixo educação em direitos humanos, tema principal do nosso projeto, perguntamos sobre o conhecimento dos sujeitos acerca do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), da utilização desse plano no planejamento e desenvolvimento das suas aulas. Buscamos identificar ainda se há conhecimento da existência de algum plano de ação ou programa estadual de educação em direitos humanos e também da utilização desse instrumento em seu planejamento e desenvolvimento das suas aulas, caso tenha conhecimento.

Finalizando este eixo, foi perguntado de maneira direta se o(a) professor(a) desenvolve temas de educação em direitos humanos em suas aulas, além de mais uma pergunta aberta pedindo que o professor fale, de uma maneira geral, como compreende a EDH e como a percebe na sua formação e no processo de ensino-aprendizagem.

No primeiro contato com os sujeitos, além das informações prestadas e descritas acima, foi apresentado e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o qual a anuência foi coletada virtualmente, sendo necessário assinalar a concordância para poder acessar as questões do questionário (APÊNDICE A). O TCLE foi extensivo à entrevista, caso houvesse a necessidade e possibilidade de participação. Dos 33 (trinta e três) profissionais que acessaram o questionário, apenas um assinalou a não concordância, situação em que o formulário agradece a participação e se encerrava automaticamente.

Encerrado esse movimento de coleta de informações via questionário *on-line*, enviamos um agradecimento a todos que participaram dessa etapa, ao tempo que convidamos professores de história, biologia ou filosofia das escolas distintas, para a realização das entrevistas. Do primeiro convite houve o aceite apenas de uma professora de história e projeto de vida, o que nos levou a ampliar o convite para as demais áreas, principalmente por entendermos que a educação em direitos humanos deve ser trabalhada de maneira transversal e integradora.

Desta segunda embaixada, houve a confirmação e realização de duas novas entrevistas com um professor de sociologia, oficinas eletivas de humanas e projeto de vida, bem como uma professora de geografia, do total de 9 (nove) convites enviados neste momento. As entrevistas realizadas nesta fase, aconteceram nos dias 20, 21 e 22 de abril de 2021, por intermédio das plataformas *zoom* (01) e *skype* (02), com a duração de 23min82s, 33min33s e 49min01s, guiadas por um roteiro estruturado em 7 (sete) dimensões: apresentação, concepção, atuação, formação, educação em direitos humanos na escola, informação e fruição e encerramento.

Após a qualificação, realizamos mais 6 (seis) entrevistas, totalizando 9 (nove) sujeitos participantes da pesquisa. As entrevistas da segunda fase, foram realizadas entre os dias 25 e 29 de setembro do corrente ano, nas mesmas plataformas das anteriores, e na mesma média temporal de 30 (trinta) minutos, com alguma variação para mais ou para menos, mais especificamente nos seguintes tempos: 13min, 22min53s, 20min04s, 30min01s, 33min38s e 46min28s, igualmente guiado pelo roteiro acima mencionado, com pequenas alterações provocadas pela incorporação da sugestão da banca de qualificação.

Para a entrevista, além da elaboração do guia, que levou em consideração as informações coletadas pelo questionário do perfil profissional, houve a necessidade de uma organização prévia, que incluiu o convite, o agendamento do melhor dia e horário para o entrevistado e a definição e teste de uma plataforma a que ele tenha acesso e pudesse ser gravada.

Na primeira dimensão, realizamos a apresentação pessoal, da pesquisa (objetivos e procedimentos), da orientadora e do programa, e um agradecimento pela disponibilidade. Assegurando mais uma vez a confidencialidade, consultamos acerca da captação de áudio e vídeo para registro e pedimos que o(a) convidado(a) iniciasse também se apresentando e contando um pouco sobre o seu trabalho, a escola em que está lotado(a) e a disciplina com a qual trabalha.

Na dimensão que tratou da concepção sobre direitos humanos, apresentamos perguntas sobre as concepções de direitos humanos dos(as) professores(as), indagando sobre a sua compreensão e opinião sobre o tema. No mesmo sentido da questão anterior, foi também perguntado aos(as) professor(as) o que entende por EDH, qual o papel dos direitos humanos na nossa sociedade e quais os direitos humanos que primeiro lhe vêm à cabeça quando se fala do assunto.

No eixo atuação, trabalhamos com perguntas acerca da presença da educação em direitos humanos nas atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, pedindo que detalhem esse trabalho: como ocorre, se são aulas planejados com temas de direitos humanos ou uma intervenção quando surgem indiretamente em alguma outra aula ou trazido pelos alunos, os principais temas desenvolvidos, as atividades realizadas ou situações vivenciadas e o material utilizado com os alunos.

Na dimensão formação, trabalhamos com os(as) poucos(as) professores(as) que informaram terem participado de atividades de formações em educação em direitos humanos ofertados pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), em que sentido contribuíram para a sua prática docente no desenvolvimento dessa área, se foi possível incorporar os conteúdos e/ou atividades das formações e como.

Perguntamos ainda, se participaram de algum curso ou atividade de formação em educação em direitos humanos por outros meios que não só os ofertados pela SEE e finalizando a dimensão formação perguntamos se os sujeitos estudaram sobre educação em direitos humanos na sua graduação.

Na dimensão educação em direitos humanos na escola pedimos aos(as) entrevistados(as) que falassem um pouco sobre como aparece a questão dos direitos humanos

na escola em que trabalham, se são conteúdos presentes na vivência escolar ou se surgem de maneira mais esporádica.

No eixo informação e fruição, os sujeitos foram indagados sobre a participação em alguma mobilização de construção do plano de ação em educação em direitos humanos em Rio Branco e se possuem conhecimentos de estudos e experiências bem-sucedidas na área da educação em direitos humanos divulgados pela SEE ou pelo MEC, assim como se tiveram acesso a materiais didáticos e paradidáticos sobre educação em direitos humanos, também produzidos pela Secretaria e/ou MEC.

Quase finalizando a entrevista, perguntamos se, pessoalmente, o(a) professor(a) se sentiu desrespeitado em seus direitos humanos no seu exercício profissional, finalizando com os agradecimentos à participação de todos, pedindo licença para dar retorno do estudo realizado, em momento oportuno, e me colocando à disposição para continuar o debate com o(a) professor(a) e a sua comunidade escolar.

O mais desafiador foi o contato com os professores em face do isolamento social. Por um bom tempo, ficamos aguardando, na expectativa de que, em breve, voltaríamos a uma situação de normalidade e poderíamos ir às escolas, conversar com os sujeitos pessoalmente, apresentar a pesquisa e construir uma produtiva relação de trabalho.

No entanto a pandemia continuou em crescente, e ficamos estagnadas na pesquisa em campo, por não conseguirmos visualizar uma forma de chegar aos sujeitos. Faço este relato para dizer que, a partir do momento em que percebemos a possibilidade de fazer a recolha de informações de maneira remota, por meios das tecnologias de comunicação, o trabalho deslanchou, apesar do tempo já bastante exíguo.

Após a qualificação, realizamos novas entrevistas e buscamos incorporar as valiosas contribuições dos membros da banca, tanto no que se refere a alguns pequenos ajustes, até, e principalmente, na incorporação das valorosas contribuições teóricas e organizacionais, como a inserção do debate entre direitos humanos e direitos de cidadania, a partir de Bovero (2002), como discussão central para a compreensão das tensões teóricas em torno dos direitos humanos na contemporaneidade.

Criamos duas novas seções, 1.3 “Os direitos humanos como alvo da extrema direita mundial”, que realiza uma análise do cenário, com enfoque nos ataques aos direitos humanos orquestrados pelo neofascismo em escala planetária e 1.4 “A educação como um direito humano fundamental”, onde desenvolvemos questões fulcrais da presente pesquisa, como a educação enquanto um direito humano, trabalho e educação, como constitutivos do ser social, chegando ao desafio de pensar a educação em direitos humanos no Brasil.

Ainda, seguindo as recomendações da banca, refizemos a seção 1.2 “A constituição histórico-social dos direitos humanos”, a partir das contribuições de Chauí (1989) e Remond (1974) e ajustes de forma. Além disso, realizamos duas consultas à Secretaria de Estado de Educação, indagando sobre as atividades de formação em educação em direitos humanos e o plano de formação continuada da Secretaria, que, juntamente com as novas informações institucionais e dos entrevistados, contribuíram para a finalização do capítulo III e a escrita das considerações finais.

O movimento da orientação se deu nos termos do que ensina Severino (2009, p. 21-22), em “um processo de construção solidária”, partindo de uma relação “profissionalizada” com enfoque no seu “caráter essencialmente educativo” em um “processo conjunto de construção de conhecimento”, por meio das reuniões de orientação, nas quais tive a oportunidade de crescer e amadurecer os conceitos sobre educação, educação e direitos humanos e educação e sociedade, ao tempo em que, simultaneamente às etapas relacionadas, foi sendo construído o texto final da dissertação.

2.3.2 Os sujeitos da pesquisa

*O Estado quebra o meu direito de exercer a minha [profissão],
o meu trabalho.*
(Marielle, entrevistada)

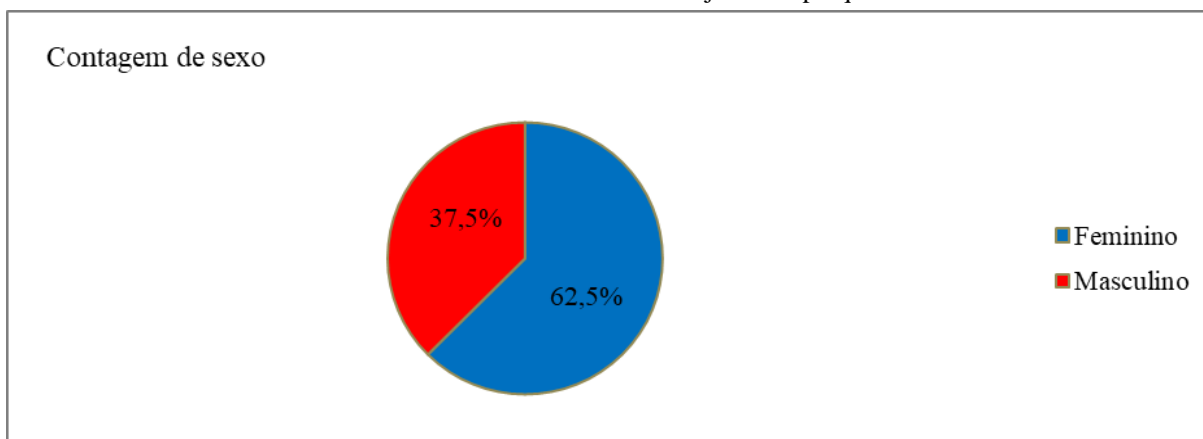
A presente subseção tem o objetivo de apresentar, de uma maneira geral, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, coletado por meio do questionário do perfil profissional construído para esse fim e revisado pela orientadora. O questionário *on-line* começou a ser enviado por meio de um link do *google forms* diretamente para os professores e as professoras no dia 12 de março de 2021 e ficou aberto a respostas até o dia 5 de abril do corrente ano.

Imediatamente após os diretores terem viabilizado a apresentação e intermediação do contato entre a pesquisadora e os sujeitos, conforme relatado na subseção anterior, “Etapas da pesquisa”, na qual, também está especificado o número de convites enviados. Dos 33 (trinta e três) profissionais que responderam ao questionário do perfil profissional, uma pessoa assinalou a não concordância no TCLE, situação em que o formulário agradece a participação e se encerra automaticamente, não havendo clareza se o participante tinha o objetivo de negar a sua participação na pesquisa, ou talvez apenas discordasse de alguma informação do TCLE.

De modo que, do número inicial, temos informações válidas de 32 sujeitos; desse total, tivemos a participação de 62,5% de mulheres contra 37,5% de homens, situação em que se

pode observar a prevalência das mulheres na profissão no universo estudado, representando quase o dobro do total de participantes.

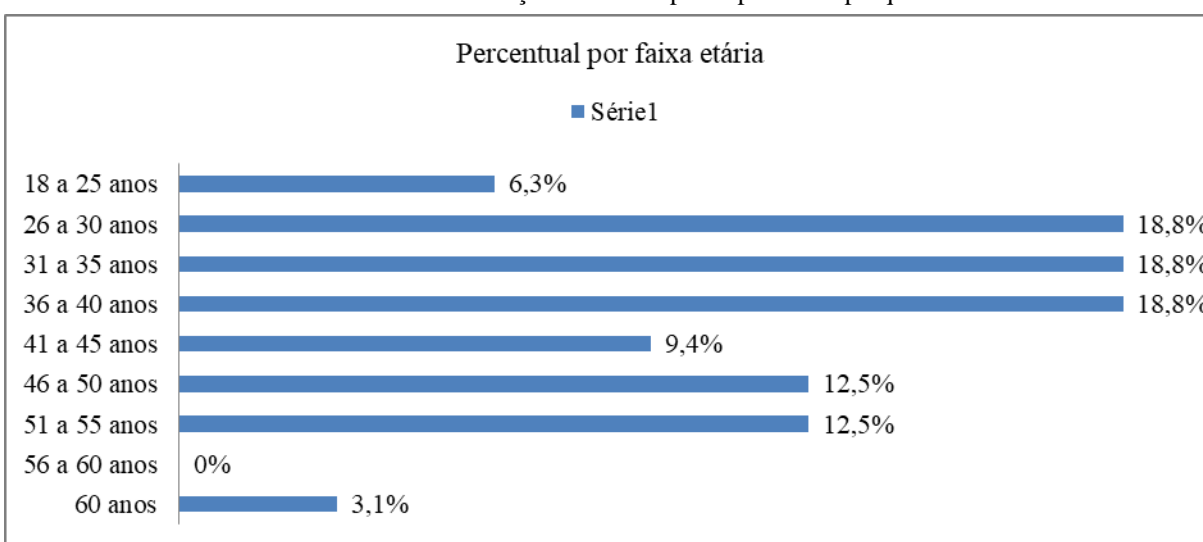
Gráfico 1 – Recorte de sexo dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Questionário do perfil profissional (2022)

Desse total, a maioria, 56,4%, está situada na faixa etária entre 26 a 40 anos, distribuídos empatados em 18,8% nas três faixas contíguas, 26 a 30, 31 a 35 e 36 a 40 anos, tendo a participação de apenas um profissional com mais de 60 anos, nenhum entre 56 a 60 anos e também empatadas em 12,5% aparecem as faixas etárias de 46 a 50 e de 51 a 55, com 9,4% de professores(as) de 41 a 45 e na extremidade oposta dos 60 anos, 6,3% de 18 a 25 anos, o que nos permite visualizar a concentração de professores nas idades médias e um baixo número nos extremos, tanto de maior, quanto de menor idade.

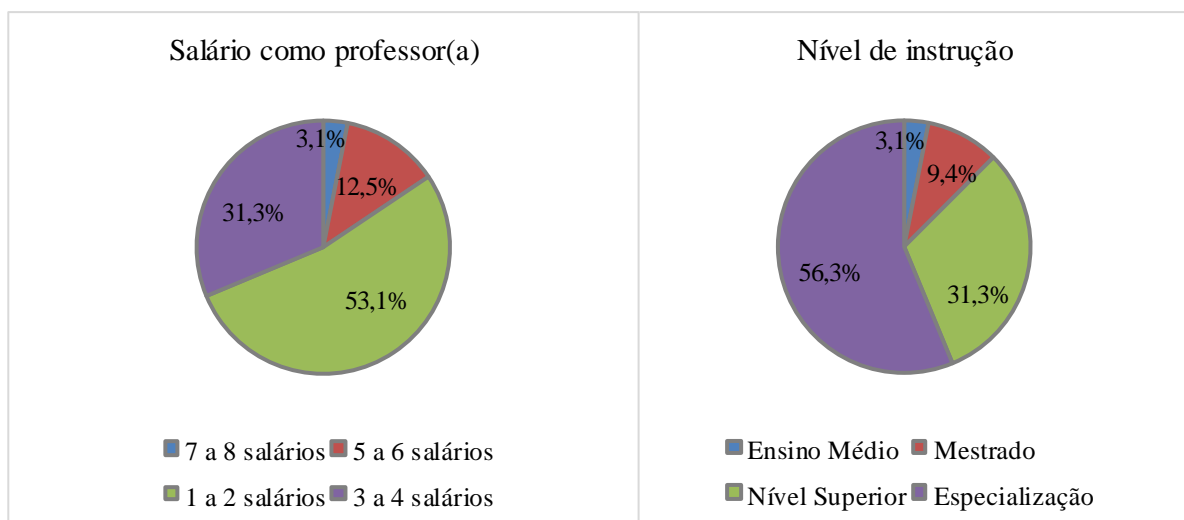
Gráfico 2 – Distribuição etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Questionário do perfil profissional (2022)

Os dados salariais registram a realidade já bastante conhecida da sociedade acreana acerca da má remuneração dos professores, situando a maioria absoluta, 53,1% numa faixa salarial entre 1 a 2 salários mínimos, se somarmos as duas primeiras faixas salariais, ou seja, de 1 a 2 e de 3 a 4 salários mínimos, esse número sobe para a esmagadora maioria de 84,4% dos(as) professores(as) – profissionais de nível superior; 56,3% dos entrevistados revelaram possuir nível de formação em Especialização e 9,4% Mestrado.

Gráfico 3 – Demonstração salário x formação



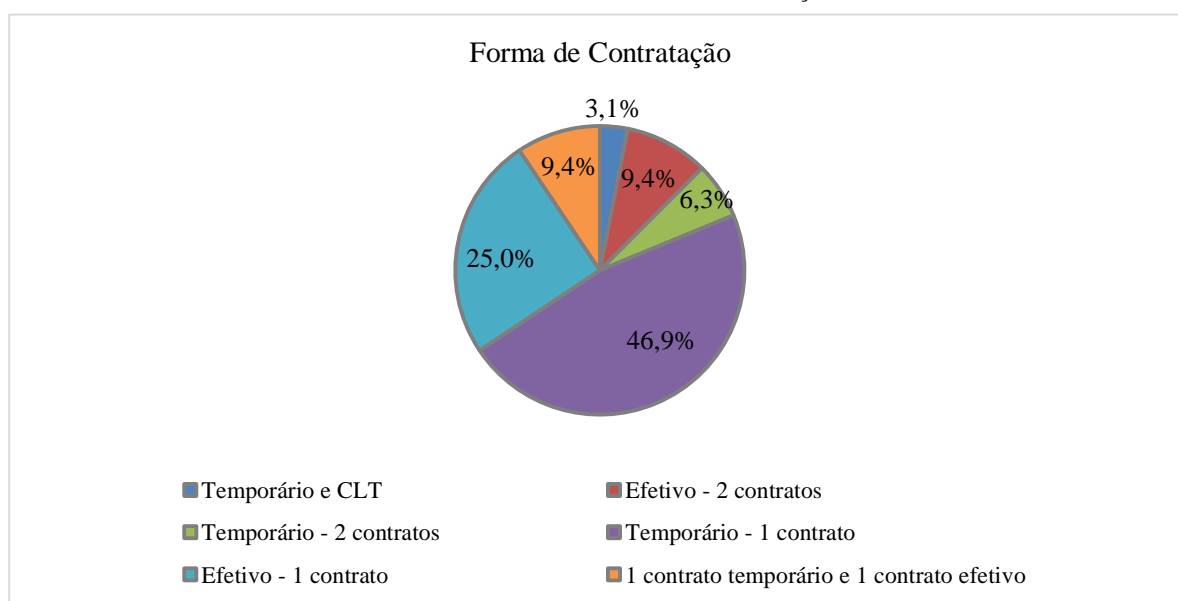
Fonte: Questionário do perfil profissional (2022)

Esse dado é ainda mais relevante, se consideramos que, dos sujeitos participantes da pesquisa, 28,1% são lotados em escolas de ensino médio integral, situação em que há um acréscimo salarial em forma de uma bolsa no valor de R\$ 800,00 (oitocentos reais) e em aulas complementares, podendo chegar até a R\$ 1.152,96 (mil cento cinquenta e dois reais e noventa e seis centavos) mensais, nos períodos letivos, totalizando quase dois salários mínimos, nos valores atuais; isso até 2020 porque a mesma entrevistada que detalhou estas informações, relatou também que houve uma mudança na lei ou na sua interpretação, e no momento da entrevista (abril de 2021) a bolsa encontrava-se suspensa, assim como as aulas complementares, como acontece em todos os períodos de férias.

Naturalmente não é possível afirmar com certeza, se as pessoas quando assinalaram as suas respectivas faixas salariais, o fizeram considerando a bolsa e as aulas complementares ou se as deixaram de fora, mas me inclino a acreditar que sim, uma vez que esses valores só foram descontinuados no início das férias dos(as) professores e a participação no questionário do perfil profissional se deu ainda no ano letivo de 2020, que se encerrou no final de março de 2021.

Não aprofundamos a questão salarial dos(as) professores(as) com as complementações de renda das escolas integrais, apenas não poderíamos nos furtar em uma pesquisa sobre educação em direitos humanos com enfoque prioritário nos direitos econômicos, sociais e culturais, de destacar, além das péssimas condições salariais dos professores do Estado do Acre, busca-se uma forma de driblar um dos direitos econômicos referidos na subseção 1.2, que diz respeito ao direito ao descanso remunerado (férias).

Gráfico 4 – Formas de contratação



Fonte: Questionário do perfil profissional (2022)

Sobretudo se adicionarmos uma terceira questão evidenciada na pesquisa e também amplamente conhecida, que é a necessidade de acumular dois contratos e ocasionalmente, ainda, realizar outros serviços, como aulas particulares, professor eventual nas faculdades particulares, participação em palestras, oficinas etc., visando à garantia das condições mínimas de vida do(a) professor(a) e da sua família, ferindo frontalmente três direitos consagrados na afirmação do valor do trabalho e na sua proteção, como formas de assegurar a garantia da dignidade da pessoa humana.

São eles, o direito a uma remuneração justa e igualitária, capaz de proporcionar ao trabalhador ou à trabalhadora e à sua família uma vida decente nos termos do próprio PIDESEC, recepcionado pelo ordenamento jurídico pátrio por meio do Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992, o direito ao descanso remunerado e o direito ao lazer e à limitação das horas de trabalho; aqui destaque-se o entendimento de que essa limitação seria garantindo a remuneração adequada prevista a princípio, no referido pacto.

Uma remuneração que proporcione, no mínimo, a todos os trabalhadores: [...] um salário equitativo [...] uma existência decente para eles e suas famílias, em conformidade com as disposições do presente pacto [...] o descanso, o lazer, a limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas (BRASIL, 1992a)

Isso tudo sem mencionarmos os usos e abusos do contrato temporário (ou provisório, utilizaremos no mesmo sentido) de trabalho e todas as precarizações que essa relação carrega, totalizando 57,5% da situação contratual dos participantes da pesquisa. Interessante observar, de maneira conjunta a esse percentual, o número de professores que informaram possuir mais de um contrato, 28,2%, e o percentual de sujeitos que informaram ter outra complementação de renda que, chega a 34,3%.

Esses dados não podem ser analisados de maneira absoluta, pois há o cruzamento de informações em que o mesmo sujeito pode eventualmente apresentar duas ou até três situações distintas, que não podem ser percebidas e aparecer em dois indicadores, além disso, a situação de possuir uma fonte de complementação de renda foi colocada como uma questão aberta em desdobramento da renda geral, o que tanto pode ser encaixado na questão apresentada, quanto eventualmente algum sujeito pode ter optado em não responder, o que pode significar que esse número poderia ser até maior.

De forma que o diálogo com esses percentuais pode nos fornecer somente uma referência para analisarmos alguns desdobramentos, provocados pela efetiva, conhecida e demonstrada má remuneração dos(as) professores(as) estaduais, como a necessidade da sobrecarga de trabalho e de submissão a situações contratuais desrespeitosas, para não dizer degradantes, impactando negativamente na sua qualidade de vida, e, conseqüentemente, a par de outras condições de trabalho, na qualidade da educação, impossibilitando a garantia do respeito à dignidade da pessoa humana do(a) professor(a), neste raciocínio que desenvolvemos até aqui, mas que inclui a negação do atendimento a outro direito fundamental com qualidade: o direito à educação.

Além do questionário do perfil profissional, foram realizadas 9 (nove) entrevistas com cinco professoras e quatro professores, sendo três antes da qualificação e as demais, depois, como detalhado na subseção acima. Para efeito de garantia do anonimato na sistematização, homenagearemos pessoas relacionadas à história do Acre, dos direitos humanos, assim como vítimas da violência rural, política e contra a mulher, alguns assassinados em virtude de sua luta pela posse e o uso da terra, nomeando os sujeitos como Rose (Roseli Celeste), Wilson Pinheiro, Angelina Gonsalves, Dom Moacyr Grechi, Dorothy Stang, Zumbi dos Palmares, Daiane Gria Sales, Marielle Franco e Chico Mendes.

Roseli Celeste Nunes da Silva (Rose) foi uma liderança do nascente Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) na fazenda Annoni no Rio Grande do Sul, morta por atropelamento em “circunstâncias suspeitas”, durante uma manifestação cuja história se tornou mais conhecida com a trilogia “Terra para Rose”, da diretora Tetê Moraes de 1987¹⁵.

Wilson Pinheiro foi o fundador do primeiro Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Acre em 1975. Os sindicatos de trabalhadores rurais tiveram grande relevância na resistência à “substituição da borracha pela pecuária, [que] levou à especulação fundiária e ao desmatamento de grandes extensões de terras impedindo a permanência nos seringueiros na floresta”¹⁶. Wilson Pinheiro foi assassinado em 1980 em retaliação à sua resistência.

Em 1979, liderou o “Mutirão contra a Jagunçada”, movimento que reuniu centenas de trabalhadores [que] marcharam contra jagunços armados que ameaçavam os posseiros da região amazônica. Os trabalhadores unidos tomaram mais de 20 rifles automáticos dos jagunços e entregaram ao Exército em Rio Branco. No mesmo ano, Wilson liderou uma comissão de trabalhadores rurais e índios do Acre na busca pelo fim do conflito entre a etnia Apurinã e os assentados pelo INCRA em território indígena. Assim foi gerado o embrião que, mais tarde, se transformou na “Aliança dos Povos da Floresta. (GUALBERTO, 2020, [s./p.]).

Possivelmente, a única mulher participante da Revolução Acreana que se tem registro, Angelina Gonsalves combateu “nas tropas de Plácido de Castro, na Volta da Empreza, atualmente Rio Branco, atuou nas batalhas, ao lado de seu marido, e, quando este morreu, ela continuou em combate. Angelina fora feita prisioneira por bolivianos, conseguiu fugir e superou muitos perigos” (O MALHO, 1905 *in* ALMEIDA *et al.*, 2017). Angelina é considerada uma heroína da Revolução Acreana.

Dom Moacyr Grechi foi o bispo da diocese de Rio Branco, de 1972 a 1998; nesse período atuou intensamente na organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e na formação dos sindicatos. Teve uma atuação imprescindível na defesa dos “pequenos” da cidade e da floresta, sendo um apoio para a organização dos trabalhadores em luta pela posse da terra e em resistência ao regime de exceção estabelecido no país, de 1964 a 1985.

Em face dos conflitos pela terra, articulou e presidiu uma reunião que culminou com a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, que, segundo Gilvander (2019), a presidiu pelos 8 (oito) anos seguintes. Dom Moacyr também é um dos fundadores do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e criou, diretamente ligado à diocese, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos para atender às vítimas de violação aos direitos humanos, que

¹⁵ Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo. Disponível em: <https://cdhpf.org.br/noticias/trilogia-terra-para-rose/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

¹⁶ Conselho Nacional das Populações Extrativistas / Memorial Chico Mendes. Disponível em: <http://www.memorialchicomendes.org/chico-mendes/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

não tinham a quem recorrer, tendo atuado na desarticulação do crime organizado no estado, naquele período (década de 1990).

Eu me lembro do dia em que o João Maia me pediu para emprestar um salão da Igreja para fazer a assembleia de fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rio Branco. Como eu sabia que vinham muitos, como de fato chegaram mais de 1000 seringueiros e posseiros, eu acabei cedendo a própria Catedral. Do lado de dentro estavam os trabalhadores, e do lado de fora estava o Exército armado com escudos e metralhadoras, cercando os trabalhadores como se estivessem cercando bandidos. Como se os seringueiros não estivessem apenas lutando com compromisso e com fé para mudar um pouco o rumo das coisas que afetavam suas vidas. Era um tempo muito duro, com o Exército em cima, sempre tentando intimidar. (Trecho de entrevista com o Dom Moacyr Grechi – WEISS 2008, *apud* GILVANDER, 2019, [s./p.]).

Dorothy Mae Stang foi uma freira estadunidense naturalizada brasileira, membro da Igreja Católica, assassinada a tiros pela sua forte atuação em favor dos trabalhadores rurais do interior do Pará (PA), onde foi responsável por um assentamento em uma área disputada por madeireiros e latifundiários em Anapu (PA). Recebendo ameaças há mais de um ano, Stang declarou: “Não vou fugir nem abandonar a luta desses agricultores que estão desprotegidos no meio da floresta. Eles têm o sagrado direito a uma vida melhor numa terra onde possam viver e produzir com dignidade, sem devastar”¹⁷, em forte mensagem que associa a dignidade humana às condições de existência e os direitos ambientais.

Zumbi dos Palmares dispensa apresentação, faz parte da história, da cultura e do imaginário brasileiro, como um dos maiores líderes da resistência negra à escravidão no país. Daiane Gria Sales foi uma jovem indígena do povo Kaingang, vítima de estupro e assassinato que indignou o país pelas condições sub-humanas em que o seu corpo foi encontrado, no interior do Rio Grande do Sul. Gria tinha apenas 14 (quatorze) anos, teve a sua dignidade sexual violada e, segundo entidades que trabalham com os povos indígenas, foi mais uma vítima do feminicídio e da violência contra as mulheres indígenas¹⁸.

Marielle Franco, assassinada em 2018 era vereadora pelo Partido Socialismo e Liberdade, além de Socióloga. Iniciou como ativista dos movimentos das favelas, dos direitos das mulheres, dos negros e atuava na defesa dos direitos humanos: “coordenou a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) e construía diversos coletivos e movimentos feministas, negros e de favelas.”¹⁹

¹⁷ Memorial da Democracia. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/assassinato-de-dorothy-stang-choca-o-pais>. Acesso em: 17 abr. 2021.

¹⁸ Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/10/assassinato-de-jovem-kaingang-encontrada-nua-gera-revolta-e-medo-em-territorio-indigena-no-rs>. Acesso em: 10 out. 2021.

¹⁹ Instituto Marielle Franco. Disponível em: <https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle>. Acesso em: 10 out. 2021.

Chico Mendes foi um líder seringueiro de Xapuri (AC). Ambientalista conhecido internacionalmente em sua luta pela preservação da floresta atuou na resistência à ditadura, na organização sindical e liderou o movimento que criou o Conselho Nacional do Seringueiro (CNS) em 1985, no Encontro que idealizou a criação das reservas extrativistas em meio a fortes conflitos entre grileiros, posseiros e madeireiros, que culminou com o seu assassinato em sua casa em 22 de dezembro de 1988,²⁰ véspera do Natal e poucos dias após o seu aniversário de 44 anos.

Chico Mendes também integrou o movimento que, sob a liderança de Wilson Pinheiro, fundador do primeiro sindicato de trabalhadores rurais do Acre, o de Brasiléia, dentro do qual foi assassinado em 1980; criou o que ficou conhecido como “empates”, ações de resistência física contra a derrubada da floresta. Peço licença poética para finalizar a apresentação dos homenageados com a poesia da acreana Francis Mary em memória a Wilson Pinheiro.

Semente coração

a Wilson Pinheiro

Na minha terra
planta-se corações
e nascem lutas
dessas plantações.
O chão é regado
com sangue
e as balas são sementes
que fazem calos nas mãos.

(Francis Mary, Bruxinha).

²⁰ Conselho Nacional das Populações Extrativistas / Memorial Chico Mendes. Disponível em: <http://www.memorialchicomendes.org/chico-mendes/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE RIO BRANCO: DO MOVIMENTO RECÍPROCO ENTRE O UNIVERSAL E O PARTICULAR

Embora possamos situar movimentos que afirmam a ideia dos direitos humanos no Brasil desde a resistência das populações originárias à escravidão colonial, passando pelo movimento abolicionista, a criação dos direitos civis, políticos, trabalhistas, das mulheres, dentre outros, tomamos como marco referencial para acompanhar o processo de constituição da educação em direitos humanos (EDH) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948.

É significativo revisitar os trâmites e as movimentações realizadas pelos órgãos públicos, profissionais e entidades da sociedade civil e religiosas, que culminaram, mais cinquenta anos depois da Declaração, na publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), bem como alguns dos seus desdobramentos em diálogo com os dados produzidos pelo desenvolvimento da pesquisa acerca da visão dos professores entrevistados sobre EDH nas escolas pesquisadas.

O relatório do Parecer CNE/CP nº: 8/2012, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012d), apresenta uma interessante linha do tempo com estes marcos legais da construção dos direitos humanos, sobretudo em âmbito nacional, e, a exemplo do que apresentamos em relação à construção internacional dos DH no capítulo I, vamos destacar apenas alguns diplomas que guardam relação mais direta com a EDH, a iniciar pela própria DUDH, que traz de maneira expressa a compreensão de que a educação é um meio primordial para o respeito aos direitos às liberdades por ela proclamados, bem como pela adoção de medidas para assegurar a sua efetivação:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva (UNIC, 2009, p. 4).

E vai além, recomenda no enunciado de apresentação da DUDH, que todos os países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) divulguem e expliquem o texto da Declaração, sobretudo nas escolas e outras instituições educacionais como forma de garantir o seu reconhecimento e a sua observância: “a Assembleia Geral solicitou a todos os países-

membros que publicassem o texto da Declaração *‘para que ele fosse divulgado, mostrado, lido e explicado, principalmente nas escolas e em outras instituições educacionais.’*” (UNIC, 2009, p. 4 – grifo nosso).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 recepcionou os direitos humanos no título dos direitos e garantias fundamentais, no qual, além dos direitos individuais, também estão consagrados os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, ambientais e coletivos. A educação, além de um meio para a efetivação dos direitos humanos, também se constitui, ela mesma, em um direito humano previsto no rol dos direitos sociais, adquirindo dupla importância, enquanto meio e fim, para a garantia da efetivação dos direitos humanos. Embora não haja menção expressa à educação em direitos humanos na CRFB 88, o artigo 214 da seção que trata da educação prevê a regulamentação em lei do plano nacional de educação.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p.116).

Artigo que veio a se consubstanciar mais destacadamente na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traz a previsão expressa da inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos como temas transversais em seu artigo 26, que trata sobre o currículo no “§ 9º: conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais [...], observada a produção e distribuição de material didático adequado.” (BRASIL, 1996), tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ainda de acordo com o relatório do Parecer CNE/CP nº: 8/2012 do CNE/CP (2012d), no mesmo ano, 1996, deu-se também a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I, que trazia três previsões importantes em termos de educação em direitos humanos. A primeira propunha a implementação de um grupo de consultoria para ministrar cursos de direitos humanos às polícias, em observância ao Protocolo de Intenções firmado entre o Ministério da Justiça e a Anistia Internacional: “implementar a formação de grupo de consultoria para educação em direitos humanos, conforme o Protocolo de Intenções firmado

entre o Ministério da Justiça e a Anistia Internacional para ministrar cursos de direitos humanos para as polícias estaduais.” (DHNET, 1996, s./p.).

A segunda previa o apoio à criação e o desenvolvimento “de programas de ensino e de pesquisa que tivessem como tema central a educação em direitos humanos” (DHNET, 1996, s./p.) e por fim uma previsão de “desenvolver no país o Plano de Ação da Década para a Educação em Direitos Humanos, aprovado pela Organização das Nações Unidas em 1994 para o período 1995-2004” (DHNET, 1996, s./p.). O PNDH I elencava uma série de ações de curto, médio e longo prazo visando à efetivação dos direitos humanos no Brasil.

O mais recente Plano Nacional de Educação, que abrange o período de 2014 a 2024, apresenta em seu inciso X, a previsão da “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” (BRASIL, 2014b, s./p.), o que nos leva a uma inferência de que houve uma suavização de educação em direitos humanos para promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, que talvez possa ter uma relação com a fala da professora Rose (página 176 desta dissertação), ressaltando o viés de deveres em relação aos direitos humanos.

A transformação de: “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente” (BRASIL, 2014b, s./p.), que já se apresentava de maneira muito vaga, para “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014b, s./p.), parece um recuo muito acentuado, à medida que pode sugerir, uma transferência da responsabilidade dos direitos humanos, do Estado para o cidadão, para os indivíduos.

Desresponsabilizando, dessa maneira, o Estado pela garantia dos DH, e assemelhando a educação em direitos humanos a uma educação moral e cívica, na qual esses direitos são esvaziados do seu conteúdo de garantia, passando a receber uma abordagem abstrata, principiológica, sobretudo no que diz respeito aos direitos sociais e econômicos, direcionando a centralidade da temática para um sentido de respeito às individualidades, a ser observado, por outras individualidades, ou, pela abstenção do Estado.

De todo modo, pode-se pensar que houve um avanço em relação ao plano anterior, de 2001 a 2010, que não menciona expressamente a educação em direitos humanos, o que de fato não é algo tão surpreendente, uma vez que o Comitê Nacional de Educação em direitos humanos só foi criado em 2003, ainda que a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos existisse desde 1995, e a LDBEN e o PNDH I, desde 1996.

Contudo, apesar de não haver previsão expressa sobre educação em direitos humanos, o Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010 traz perspectivas de metas que se configuram

como direitos humanos: é o caso da previsão de erradicação do analfabetismo, a “adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2001), visando a garantia do acesso às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, além da “proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade [...] bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos” (BRASIL, 2001), bem como, a ampliação da participação social e o reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Nessa mesma direção, o relatório do Parecer CNE/CP nº: 8/2012 (2012d) demonstra ainda que, além dos instrumentos citados, a educação em direitos humanos percorreu um longo caminho desde 1988, incorporando em passos, eventualmente mais lentos do que gostaríamos, diversos avanços, como a lei que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor em 1989; a lei que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente e a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1990.

Além disso, nesse percurso, houve a promulgação do Pacto de San José da Costa Rica, marco do combate à tortura e ao tratamento degradante; a promulgação do Pacto Internacional sobre direitos civis e políticos e do Pacto Internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais (PIDESC) em 1992.

Destaca-se ainda, o estabelecimento das normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, assim como a portaria com as disposições sobre a necessidade de complementação dos currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, além da regulamentação da política nacional do idoso, e criação do Conselho Nacional do Idoso em 1994 e, de maneira mais significativa em termos de sistematização da EDH, em 1995, avança a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Nilmário Miranda (2006, p. 58), político militante dos DH desde a década de 1980 e primeiro Ministro dos Direitos Humanos no Governo Lula em 2003, conta que a organização da educação em direitos humanos no Brasil teve o seu ponto de partida em 1985, quando “um grupo de brasileiros foi fazer um curso no Instituto Interamericano de Direitos Humanos, em San José, na Costa Rica, ligado à Organização dos Estados Americanos (OEA)”.

No retorno para o país, essa equipe organizou três grupos, que, “durante cinco anos, financiados pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos e com o apoio da Unesco, realizaram dezenas de cursos, seminários, palestras, oficinas, [...] para criar uma cultura de direitos humanos e novas práticas sociais (MIRANDA, 2006, p. 59), culminando com a

criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, reunindo pessoas e entidades que atuavam nessa área.

Na gestão de Miranda (2006) na pasta dos Direitos Humanos, construiu-se a definição da prioridade para a educação em direitos humanos, dando origem à criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que reuniu os principais especialistas no assunto para a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, concretizado em dezembro de 2003 (p. 56), com foco na educação formal e não formal, na educação universitária e na formação dos agentes de segurança e da mídia.” (MIRANDA, 2006, p. 58).

Como se pode observar, foram diversos os movimentos realizados desde a promulgação da constituição em 1988 até se chegar uma proposta de educação em direitos humanos materializada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003, dos quais vale citar, além dos já apresentados, o registro no relatório do Parecer CNE/CP nº: 8/2012 (2012d), da tipificação do crime de racismo, da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-americana, do combate a todas as formas de discriminação, da criação de uma comissão permanente de braille, do fortalecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além de, uma nova política de saúde mental, da criação da política nacional de educação ambiental e do enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil.

O Plano Nacional de Educação de 2001-2010, abordado acima, refletiu diversos desses avanços, e em 2002 foi publicado o segundo PNDH-2, que veio a ser substituído em 2009 pelo PNDH-3, regulamentado pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, registrando 12 (doze) anos de construção dos planos de direitos humanos, destacando que foi na vigência do PNDH-2 (2002) que se construiu o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003, cuja última versão data de 2007.

3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Esta seção objetiva apresentar as definições, diretrizes e objetivos construídos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 e atualizações posteriores. O PNEDH foi construído no bojo das ações de mobilização da Década da Educação em Direitos Humanos, definida no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), cujo conceito se centralizava na ideia da “educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da

tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.” (BRASIL, 2018b, p. 10).

O conceito se mostra desde o início amplo, vago e abstrato, focando de maneira particularizada nos valores, não apontando estratégias ou responsabilidades institucionais pela sua efetivação, silenciando sutilmente sobre o papel do Estado e das grandes organizações financeiras nacionais e transnacionais, cada vez mais empoderadas sobre os destinos coletivos, e direcionando subliminarmente para a responsabilidade individual, particular de cada cidadão, a quem colaborativamente e espontaneamente, suponho, cabe cultivar uma cultura: ação aparentemente entendida como de natureza exclusivamente social.

Apesar do PNEDH em grande parte reproduzir os objetivos do PMEDH nessa perspectiva abstrata e individualista, podemos destacar alguns avanços no que denominou de dimensões da EDH, sobretudo no que se refere à importância da “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local” (BRASIL, 2018b, p. 10-11), que afirma a importância da educação e da história em contexto mundial.

Se observa a predominância das diretrizes internacionais como o cultivo aos valores, atitudes e consciência cidadã, a valorização das liberdades individuais, a afirmação do entendimento e da tolerância, bem como a convocação para a participação na sociedade livre e democrática, destacada a governança do Estado, sem qualquer menção à ideia de igualdade do ponto de vista econômico e social, que apesar de na questão de gênero, não alcança a igualdade entre povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos, aos quais foi recomendado o fomento à amizade (BRASIL, 2018b, p. 10):

- a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana;
- c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito;
- e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2018b, p. 10).

É justo destacar a amplitude da ideia da dignidade humana prevista na letra b, no entanto, quando relacionada à personalidade em substituição à condição, reitera a perspectiva abstrata, discursiva, fundada no indivíduo e descontextualizada das situações concretas da vida social; evidencia-se a ausência de materialidade do princípio da dignidade da pessoa humana, e, como bem lembrou Lyra Filho (1985) em citação a Ernst Bloch: a dignidade não

se efetiva sem a libertação econômica, sem o fim da exploração, ou seja, desvinculada das condições objetivas dos modos de viver, se organizar e produzir do ser social.

Segundo o PNEDH, a educação em direitos humanos deve se realizar em âmbito formal, na escola “e não formal, abrangendo os sistemas de [...] saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros.” (BRASIL, 2018b, p. 12). Em que pese o sistema não formal não integrar esse estudo, ressalto apenas que, dentre os seus princípios norteadores, consta em primeiro plano “a) a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 28), visão instrumentalista da educação que pode ser entendida no ideário da gestão da pobreza e da qualificação de mão de obra para um mercado cada vez mais complexificado.

Em relação às dimensões da educação em direitos humanos, o PNEDH avança um pouco mais, ao destacar a necessidade de “ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (BRASIL, 2018b, p. 11), entretanto recua ao situar essas práticas e instrumentos na responsabilidade individual e social.

No que se refere aos objetivos da EDH, o plano aponta a necessidade de destaque do seu papel estratégico para o fortalecimento do Estado democrático de direito, de encorajar a parceria público-privada no desenvolvimento de ações – estratégia muito aclamada por grande parte dos teóricos neoliberais da educação na atualidade, na qual sempre é possível ler os riscos de representar a indulgência com a não realização.

Além disso, no caso geral da educação pode representar ainda, a tentativa de transformar direito em serviço na mercantilização do ensino, integrar a agenda internacional e nacional dos direitos humanos, “propor a transversalidade da [...] [EDH] nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros).” (BRASIL, 2018b, p. 13).

Os objetivos que tratam da orientação “das políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos” da previsão do estabelecimento de “objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos”, e de “estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos” (BRASIL, 2018b, p. 13-14), parecem possuir uma natureza norteadora comum, tanto no que diz respeito à produção de diretrizes e estratégias, quanto em relação ao estímulo à produção de conhecimento, estando portanto intimamente relacionados, sendo que todos pareciam contar em grande medida com os comitês de

educação em direitos humanos, como instância de concepção, produção, capilarização, implementação e monitoramento das ações e informações sobre EDH.

Por outro lado, também parecem buscar atender ao que regulamenta a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que “estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2012c), que determina em seus artigos 10 e 11 que “os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos”, assim como os mesmos sistemas “deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.” (BRASIL, 2012c).

Na fase do levantamento sobre as produções científicas sobre educação em direitos humanos de 2016 a 2018, não foi possível localizar nenhum trabalho acadêmico no Acre sobre o tema, assim como os professores do ensino médio entrevistados afirmaram não ter conhecimento de nenhum material didático, paradidático ou de qualquer outra natureza, acerca dos direitos humanos, quiçá da educação em direitos humanos ou de experiências bem sucedidas no assunto, produzidos pelos órgãos de educação, sejam eles locais, a Secretaria de Estado de Educação ou nacionais, o Ministério da Educação, por exemplo, o que revela a necessidade de investimento para o alcance dos objetivos.

Destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito; • enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; • encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; • contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos; • estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos; • propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEHDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); • avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos; • orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; • estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; • estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; • incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; • balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; • incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência (BRASIL, 2018b, p. 13-14).

Quanto aos objetivos “incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos

humanos” (BRASIL, 2018b, p. 14), que tentou se materializar na criação dos comitês de educação em direitos humanos nos estados e municípios com a incumbência de elaborar, implementar, atualizar e avaliar a atualização dos planos de educação em direitos humanos de cada localidade, previsto no penúltimo objetivo da resolução, a estratégia de criação dos comitês naufragou fragorosamente, conforme consta da “Análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos”, realizada pelo Ministério dos Direitos Humanos (MDH) e publicada em 2018.

Segundo a análise, em 2018, das 27 unidades da federação, apenas um estado mantinha o seu comitê de educação em direitos humanos em pleno funcionamento, e mesmo esse comitê, no caso do estado do Paraná, está muito mais relacionado às ações penais do que necessariamente às ações educacionais, além de passar por problemas financeiros, naquela ocasião, por: “estar vinculado ao executivo do estado e com funções mais ligadas ao sistema penitenciário do estado, o referido Comitê enfrenta outras dificuldades como contingenciamento financeiro.” (BRASIL, 2018a, p. 79).

Importa ainda assinalar que, segundo o mesmo relatório, no Acre a primeira tentativa de instalação do referido comitê aconteceu ainda em 2008, por meio de um convênio celebrado entre a então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e a Universidade Federal do Acre (UFAC), que, não conseguindo ser executado, ensejou a devolução dos recursos alocados para tal fim, gerando desmobilização e desarticulação do movimento de implementação da educação em direitos humanos:

No entanto, a iniciativa foi frustrada, tanto pela não correspondência por parte dos municípios acreanos, quanto de outras instituições estratégicas. As dificuldades enfrentadas para a implantação do comitê de educação em direitos humanos provocaram desânimo e desmobilização ao grupo formado para a execução do projeto. À época, na função de Pró-Reitor de Extensão e Cultura da Ufac, o professor [...] insistiu em nova tentativa e, como não houve tempo hábil, os recursos foram devolvidos (considerando, também, que os recursos foram descentralizados tardiamente inviabilizando as ações). (OEI, *apud* BRASIL, 2018a, p. 41).

O governo do estado, por sua vez, apesar de ter em sua estrutura uma Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH), desde 2007, criada pela Lei Complementar n. 171, de 31 de agosto de 2007, não estabeleceu entre as suas atribuições a previsão de desenvolver ações de EDH, assim como também não havia essa competência definida no rol das atribuições da Secretaria de Estado de Educação conforme a mesma lei (ACRE, 2007, p. 12-15), de modo que a educação em direitos humanos só veio a ser institucionalizada em 2011, com a criação da Divisão de Educação em Direitos Humanos no organograma da SEJUDH, que passa a se responsabilizar por esta ação, sem, no entanto, conseguir avançar no

sentido da instalação do Comitê e dinamização das suas atividades, como a elaboração do plano de ação de educação em direitos humanos, conforme relatório do MDH.

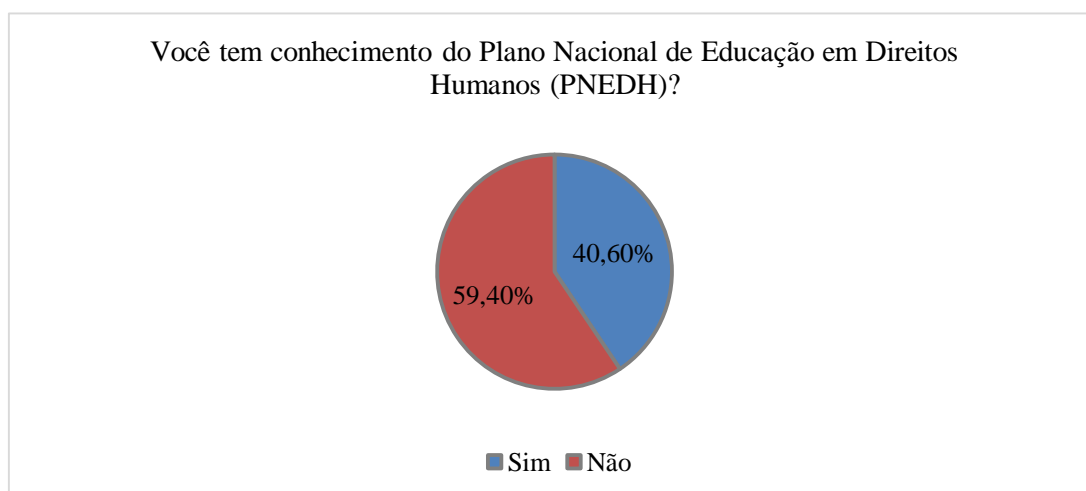
Em 2011, com as mudanças na gestão estadual, é instalada a Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos, que cria em sua estrutura uma Divisão de Educação em Direitos Humanos. Com a SEJUDH-AC iniciativas movimentadas pela UFAC passam a ser conduzidas por esta secretaria, com mais infraestrutura, recursos e potencial de mobilidade/mobilização. Houve várias tentativas de contato e agendamento de reunião com a SEJUDH-AC, no entanto, não houve retorno para as solicitações (OEI *apud* BRASIL, 2018a, p. 41).

No mesmo relatório consta que chefe do Departamento de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, além de reportar a não existência do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos, informou que a pauta de educação em direitos humanos é de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação.

A Divisão responsável por esta área na pasta, só incorporou o verbete “educação” a partir de outubro de 2020 (ACRE, 2020a, s. p.), chamando-se anteriormente de Divisão de Direitos Humanos e Diversidade (ACRE, 2020b, s. p.), e seu representante à época do relatório, registrou também não ter obtido sucesso nas tentativas de criação de “um Grupo de Trabalho de Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2018a, p. 43), o que evidencia ao lado do já relatado insucesso na elaboração do plano de ação, a ausência de ações de implementação da educação em direitos humanos no estado do Acre.

Fato de certa forma corroborado pelos sujeitos que responderam aos questionários do perfil profissional, no qual quase 60% indicou não ter conhecimento do plano nacional de educação em direitos humanos, como pode ser visto no gráfico nº 5.

Gráfico 5 – Conhecimento sobre o PNEDH



Fonte: Questionário do perfil profissional (2022)

Ressaltando que, do universo de professores e professoras que informaram ter conhecimento do PNEDH, é razoável, talvez inferir que possam tê-los adquirido em seus percursos formativos próprios, não necessariamente relacionados à sua prática profissional, tendo em vista, além do baixo índice de sujeitos que informaram ter participado de alguma formação sobre educação em direitos humanos ofertada pela SEE, há que se confirmar se elas foram realmente realizadas pela Secretaria, conforme análise do gráfico nº 6 na página 151.

3.2 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SEUS REBATIMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Se a gente não falar com o coração
A gente chora,
E quer enforcá-lo
(Angelina, entrevistada)*

Realizadas as discussões teóricas e metodológicas sobre o processo de apreensão da realidade e produção científica nas ciências humanas e sociais em inter-relação com a própria constituição do gênero humano, refeita uma breve historicização das grandes áreas em estudo: educação, sob o recorte da formação de professores e prática docente e direitos humanos, com enfoque na educação em direitos humanos, cumpre dialogar com os sujeitos destes processos buscando apreender as suas visões e vivências acerca da educação em direitos humanos e prática docente, articulada à perspectiva totalizante da práxis pedagógica.

Práticas docentes e práticas pedagógicas, segundo Amélia Franco (2016, p. 534) “são conceitos mutuamente articulados, porém, com especificidades diferentes”, sendo necessário compreender as práticas docentes incorporadas às práticas pedagógicas, sem as quais estas permanecem “avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção” (p. 534).

Enquanto as práticas docentes, segundo a autora acima referida, “são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas” (FRANCO, 2016, p. 534), a prática pedagógica, por sua vez, “em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (p. 536, grifo nosso).

Dialogando com esta perspectiva, consoante os referenciais teóricos metodológicos adotados e o objeto de estudo eminentemente social, procuramos compreender, a partir das entrevistas, a EDH como uma prática pedagógica, considerando-a como práticas sociais que

“se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social.” (FRANCO, 2016, p. 541).

O guia para a entrevista está estruturado em quatro grandes áreas: concepção, atuação, formação e informação, que buscam perscrutar junto aos(às) professores(as) o que estes pensam a respeito dos direitos humanos, se atuam com educação em direitos humanos, se receberam e/ou recebem formação inicial e continuada sobre EDH e por fim, quais informações sobre a temática foram disponibilizadas pelos órgãos educacionais.

Há outras questões no guia, tanto no sentido de desenvolver cada uma dessas áreas, quanto no sentido de conhecer um pouco mais o(a) professor(a), além, é claro, de criar um ambiente que possibilite ao entrevistado falar das suas vivências em relação a direitos humanos na escola, com os alunos e com os outros profissionais, contudo, essas informações não serão sistematizadas no presente texto, visto que nem sempre elas foram abordadas, ou pelo menos não da mesma maneira, bem como explicado que objetivavam estabelecer o diálogo, a comunicação e conhecer um pouco mais o(a) professor(a). Nosso foco se estabelecerá sobre as quatro categorias mencionadas: concepção, formação, atuação e informação.

Vencidos os cumprimentos, agradecimentos e esclarecimentos sobre a pesquisa, encetamos as entrevistas diretamente, procurando identificar a visão dos professores e professoras entrevistados(as) sobre direitos humanos, e nesse sentido apresentamos a questão que indaga: “o que o(a) professor(a) compreende por direitos humanos e o que pensa a respeito deles?”, posteriormente essa questão foi aprimorada, a partir da contribuição da banca e passou a ser: “quais direitos você reconhece, como sendo direitos humanos, professor? E desses, quais aqueles que você prioriza? O que nos trouxe visões bem distintas.

Tivemos um grupo bem eclético de entrevistados, sendo possível observar, desde o perfil da informação básica do rol dos direitos fundamentais, passando por aquele perfil que toma um aspecto pelo todo, outro que traz questões centrais dos direitos humanos, chegando inclusive àquele que, efetivamente, se alinha às críticas que atualmente buscam deslegitimar os direitos humanos, contudo situando na sua não efetivação.

Entendemos que conseguimos entrevistar um grupo bastante diversificado em termos de gênero, idade e área de atuação. Contamos com a colaboração de cinco mulheres e quatro homens, indo de bem jovens a acima de sessenta anos, passando por pessoas que estão se aposentando a outras saindo da sala de aula para a coordenação pedagógica por reconhecimento da qualidade do seu trabalho, enfim, um universo que muito nos enriquece com a sua prática e as suas visões sobre direitos humanos.

Dos nove entrevistados, tivemos uma professora de história, que desenvolve, ainda, atividades com projeto de vida e oficinas eletivas, um professor de física, química e matemática, uma professora de geografia, um professor de física, uma professora de língua estrangeira - espanhol, um professor de sociologia que também trabalha com oficinas eletivas e projeto de vida, uma professora de língua portuguesa, um professor de educação física e uma professora de arte. Rose introduz a sua concepção sobre direitos humanos afirmando:

Dentro de toda a bagagem do senso comum e também a bagagem acadêmica, acredito que os direitos humanos são os nossos direitos como cidadão, como pessoas formadoras de ideias, como pessoas políticas (Rose).

Continuando sua definição, Rose, aborda quatro questões centrais das discussões que enfrentamos na presente pesquisa acerca das definições de direitos humanos, sendo possível observar em suas palavras aspectos ligados às conceituações mais clássicas, envolvendo a liberdade de consciência e os direitos políticos, a relação entre direitos humanos e cidadania, cuja discussão abordamos, sobretudo a partir de Bovero (2002).

Acredito que também não só os direitos humanos, mas também os nossos deveres estão incluídos dentro desses direitos humanos também, com a sociedade, com a nossa comunidade, então, eu compreendo que os direitos humanos também fazem parte das nossas obrigações, das nossas funções como cidadãos comuns, que pertencemos a uma sociedade, a um estado, uma nação, e que ele envolve inúmeras coisas, inúmeras esferas de onde a gente convive (Rose).

É possível observar ainda, na fala da entrevistada, uma tendência a uma visão responsabilizatória sobre os direitos humanos, com certa ênfase sobre os deveres, percebida também em outros momentos da entrevista e nas falas de outros sujeitos, situando-se em uma linha muito tênue da diferença entre responsabilidade, solidariedade, participação e responsabilização, nessa tentativa do Estado de controle social e obediência pela transferência das suas responsabilidades para os indivíduos. Além da ideia do pertencimento a uma comunidade, que, embora não situada de maneira direta como critério para a titularidade desses direitos, surge em um contexto que permite esta interpretação

Buscando estabelecer uma correspondência entre a concepção e a prática docente, realizaremos, aqui, um diálogo entre a primeira e a segunda questão da entrevista: “– falando especificamente da sua atuação docente, você trabalha a educação em direitos humanos nas suas aulas?” Em torno dessa questão se estruturavam outras indagações, que eventualmente poderiam ir sendo inseridas, no sentido de organizar e aprofundar o diálogo.

Ao responder a esta questão, Rose, que é professora de história há cerca de cinco anos e mesmo focando o seu repertório substancialmente sobre gênero e igualdade racial,

demonstra trabalhar as questões de direitos humanos e ter total familiaridade com a temática, ainda assim, parece não observar toda a expressão “educação em direitos humanos” respondendo como se a pergunta se referisse somente aos direitos humanos, como se, nesse contexto, educação fosse verbo e não substantivo.

Educação em direitos humanos enquanto um termo, um substantivo, um nome de uma disciplina, ou componente curricular é diferente de educação em direitos humanos, como se fosse uma frase constituída de um verbo + uma preposição + um substantivo, para efeitos de ilustração. Não parece haver diferença, *a priori*, contudo se tomarmos educação pelo verbo educar, teremos uma EDH generalista, desarticulada e multifacetada, como uma prática docente, na acepção de FRANCO (2016), não se fazendo inteligível, enquanto educação em direitos humanos, substantivo, guarda uma natureza própria, com especificidades e organização singulares.

Como uma prática pedagógica estruturada enquanto parte de uma política pública, pautada por diretrizes próprias e articuladas em um plano nacional que exige a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos, elaboração e execução de planos estaduais de EDH. Destaco que a afirmação é de que a professora *parece* não observar, e não que ignora, posto que o que fica evidenciado não é o desconhecimento da professora em relação aos direitos humanos, mas a ausência de ações estruturadas dos órgãos de educação que integrem e articulem a educação em direitos humanos da maneira sistematizada em que ela é prevista, como um “componente curricular indispensável à escola pública” (FACHINETTO; SEFFNER; SANTOS, 2018, p. 9).

A gente trabalha [...] muito os direitos humanos de uma forma intencional, mostrando os direitos que eles têm politicamente, desde o direito ao voto, desde o conceito de cidadão, a gente trabalha [...] com a expressão e a manifestação dos direitos das minorias que foram conquistadas ao longo do tempo, ao longo da história. Trabalhamos muito a questão étnico-racial [...], a igualdade do trabalho da mulher, o acesso da mulher ao mercado de trabalho. Trabalhamos de diversas formas e sempre muito explícita, não implícita – de maneira muito clara para que eles compreendam todos os direitos que eles têm: o que é a igualdade, o que é equidade social, racial (Rose).

Inclusive porque a professora afirma que trabalha os direitos humanos de maneira intencional, como faz questão de frisar, mas informa também que nunca recebeu nenhuma formação sobre EDH pela SEE, assim como não tomou conhecimento de qualquer iniciativa de construção do plano estadual de educação, da mesma forma que jamais recebeu qualquer material sobre a temática da Secretaria ou do Ministério da Educação.

Moacyr, que entre a participação no questionário *on-line* e a entrevista havia se aposentado como professor de química e física, afirmou que considera o conceito de direitos

humanos “um pouco restrito”, ressaltando que “até as próprias autoridades não deixam você ter o seu direito [...] principalmente na área governamental”.

Os direitos humanos são os direitos de usufruir da sua capacidade de ser brasileiro, de ter os seus direitos como foi lhe garantido na constituição, mas isso nem sempre acontece. Às vezes porque a pessoa não está a par dos seus direitos. A gente que tem uma noção, uma vivência, a gente vai buscar onde ele estiver, mas pouca gente tem essa ideia, não foca direito nos seus interesses (Moacyr).

No questionário *on-line*, o professor registrou, sem indicar a data, ter sido a educação em direitos humanos assunto de um dos projetos pedagógicos realizados na escola em que trabalha, com o tema: “acabar com o sistema de cotas para negros para entrar em universidades e concursos públicos”, mas na entrevista informou que não lembra de nenhum projeto pedagógico sobre o tema, bem como não trabalha direitos humanos em suas aulas, posto que não gosta das áreas de humanas – gosta de cálculo, mas reforça o direito do aluno à educação, defendendo, a partir da sua visão de qualidade, uma educação que garanta a aprendizagem dos alunos: “senão a gente não vai ter um Brasil melhor”.

É importante situar a fala do professor na sua trajetória temporal – como um profissional com mais de sessenta anos, que dedicou mais de trinta desses anos à educação; e na sua área de atuação – que tradicionalmente não trabalha com as áreas de humanas e sociais, além da ausência de uma política de formação continuada sobre EDH e atuando em um modelo de educação que não promove o diálogo e a integração entre as áreas, o que justifica a perspectiva de um conhecimento compartimentalizado. É interessante observar, ainda, que possivelmente este profissional teve grande parte da sua formação inicial ainda nas sombras do regime civil-militar, em uma das áreas mais técnicas do ensino tecnicista.

Dorothy Stang, professora efetiva de geografia, e faço este recorte porque, embora no universo das pessoas que responderam ao questionário *on-line*, 57,5% dos contratos sejam temporários, no grupo dos entrevistados, que contou com apenas uma participação fora da população inicial da pesquisa, a relação se inverte, havendo a participação de 66,6% de efetivos, sendo que Rose, apresentada anteriormente não é uma delas, mas estão na mesma faixa de tempo de trabalho na educação, até no máximo, cinco anos.

Sobre os direitos humanos, Stang afirma: “o que eu entendo sobre os direitos humanos, e o que nós trabalhamos na escola é mais a questão da lei, os artigos, e os direitos humanos sendo como os princípios básicos da pessoa, como o direito à vida, o direito à escola, o direito de ser cidadão”.

Interessante destacar que, em outro momento da entrevista, Stang relata uma atividade desenvolvida com os alunos, ampliando essa visão sobre os DH, com mais ênfase aos direitos

econômicos e ao lazer, mas arrematando com a síntese da percepção da falta de concretude desses direitos, sem responsabilizar o cidadão pela sua própria falta de direitos:

Eu fiz uma atividade com os alunos: coloquei os dez primeiros artigos da lei e perguntei quais eles achavam mais importantes, que chamavam mais a atenção e eles afirmaram, principalmente, o direito à vida e à educação, que eu acho que é o principal para tornar a gente cidadão. Daí vem o direito à moradia, ao lazer. A gente vê, assim, a lei. Ela não é aplicada infelizmente, porque nós não vemos políticas que realmente assegurem esses direitos, e aqui no Acre é uma realidade bem diferente do restante do Brasil e a gente vê muito menos (Stang).

O que mais se destaca no exemplo da entrevistada é que ele é quase único.

Não obstante o fato de que, ao longo das entrevistas, fôssemos apresentando diversas questões, no sentido de convidar os sujeitos a detalharem a forma como trabalham a educação em direitos humanos, os materiais utilizados, solicitando relatos de situações vivenciadas em sala de aula, e embora apenas um professor tenha afirmado não trabalhar com a temática, sendo que a maioria declarou desenvolver ações de EDH, ainda que alguns, de maneira indireta; a questão é: exceto por este relato e uma ou outra situação em que foi possível imaginar que a mesma tenha acontecido no contexto de uma aula sobre determinado tema de DH, não foi possível identificar outras situações concretas do desenvolvimento dessas atividades.

Não sendo possível determinar os temas ou conteúdos, sua frequência ou forma de trabalho, se de maneira transversal ou inserida em algum componente curricular específico, se no ambiente geral da escola, nos projetos, nas ações de convivência, enfim, essa indefinição parece levar os professores a uma situação em que, mesmo trabalhando a EDH, por alguma afinidade pessoal ou da disciplina, não é possível detalhar como se faz, a partir de um planejamento devidamente orientado e fundamentado, mesma percepção, aliás, que tivemos em relação ao documento fornecido pela SEE detalhado adiante. A esse respeito, Pereira (2017), em sua pesquisa sobre a educação em direitos humanos na formação inicial, afirma:

Destaca-se não ter sido identificado nenhum componente disciplinar destinado à EDH, a temática está contemplada no currículo, nas ações de ensino, pesquisa e de extensão de forma transversal, a cargo de professores engajados e comprometidos com a difusão desta temática e não como um projeto institucional [...] [refletindo] a ausência de políticas institucionais que orientem a inserção da EDH no currículo e de forma articulada nas ações de ensino, pesquisa e extensão (p. 09).

Reiteramos que não estamos afirmando que os professores não trabalhem a educação em direitos humanos em suas aulas, ao contrário, estamos discutindo que esta falta de um projeto institucional, sistemático, em rede, com objetivos, concepções e conteúdos bem estabelecidos, e principalmente definições, orientações e acompanhamento sobre como esses

conteúdos serão trabalhados levam a indefinições e fragmentações que não nos permitem concluir que se trate de uma prática pedagógica, na perspectiva em que estamos dialogando, qual seja:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2016. p. 547).

Retomando sobre o que os professores reconhecem como direitos humanos, tivemos a contribuição do pedagogo Chico Mendes, professor da rede pública estadual há cerca de trinta anos, dos quais, em torno de dezoito na mesma escola. Atualmente trabalha com sociologia, projeto de vida e oficinas eletivas, e, embora afirme nunca ter participado de nenhuma formação em direitos humanos ofertada pela Secretaria Estadual de Educação, demonstra ter uma visão bastante abrangente e significativa sobre direitos humanos, destacando a sua relevância para a vida e a qualidade de vida, sendo possível observar uma visão de defesa do Estado de bem-estar social.

A questão dos direitos humanos está relacionada diretamente com o bem-estar do indivíduo na sociedade, porque são vários direitos. E esses direitos devem ser respeitados. Como o direito à saúde, à educação, no caso a educação de qualidade, a proteção, enfim, são incontáveis esses direitos e eles são essenciais porque o respeito em relação a esse direito vai fazer com que o indivíduo tenha uma melhor qualidade de vida, que ele seja inserido na sociedade de forma mais, eu diria que ele tenha mais segurança, podemos dizer assim, que ele viva de forma mais tranquila, quando esses direitos são respeitados. Então, eles são fundamentais, e muitos são violados todos os dias, mas o respeito a esses direitos, diz respeito até a nossa própria sobrevivência (Mendes).

A respeito da prática pedagógica, Mendes demonstra fazer uma leitura muito próxima do que estamos discutindo na pesquisa, ao afirmar que os profissionais da área de humanas, de certa forma, são instados a enfrentar os temas de direitos humanos, mas a forma como trabalham é superficial e sem sentido, não estabelecendo uma relação entre os temas da cidadania, movimentos sociais com a realidade, com os direitos das pessoas nas suas relações e vivências: “temas como cidadania, democracia, os movimentos sociais, mas a gente não trabalha olhando diretamente para a questão dos direitos humanos, então acaba que falar dos direitos humanos acaba sendo apenas um clichê falar disso dentro da escola” (Chico Mendes).

Talvez, o que o professor chame de forma superficial se relacione com essa falta de um sentido para o estudo dos direitos humanos, que passa em primeiro lugar pela ausência de um programa que estabeleça objetivos articulados em rede e em diálogo com a fruição desses

direitos na sociedade, ao invés de uma discussão temática dentro de outras áreas do conhecimento; em segundo lugar, podemos ampliar essa interpretação para a falta de concretude dos direitos humanos, que esvaziam o sentido da disciplina, provocando essa percepção de que falar de direitos humanos na escola é apenas um clichê, segundo as palavras do professor.

Estabelecendo uma relação entre a fala de Mendes e de Stang afirmando que se trata de um conteúdo novo que veio no plano de curso em 2020: “é um conteúdo novo a ser trabalhado, a Secretaria não enviou nenhum material, estava no plano de curso, que era um conteúdo a ser trabalhado, mas não enviou material”, fica mais reforçada essa ideia da falta de uma orientação e coordenação para a implementação da educação em direitos humanos, enquanto política estruturada que ela é.

Sugere que os temas começam a aparecer para os professores nos planos de curso prontos, enviados pela SEE (cujos mecanismos de construção coletiva nem sempre alcançam os objetivos desejados), que vai incorporando a temática, em virtude da amplitude que ela ganha na sociedade, das imposições legais, focalizadas ou não, dos desdobramentos da EDH em um local ou outro, das exigências da BNCC 2017/2018, pelos esforços de alguns profissionais, enfim, por motivações diversas.

A questão é que a EDH vai chegando aos professores do ensino médio do universo pesquisado de maneira desarticulada, fragmentada, desvinculada dos seus objetivos, esvaziada do seu fundamento social e destituída da sua natureza, posto que não está sendo implementada a “educação em direitos humanos”, estão sendo inseridos temas que integram o escopo dos direitos humanos, em forte aproximação com a ideia de cidadania, sem qualquer articulação e coordenação, sem um programa de formação, sem planejamento em rede, sem instâncias de elaboração e acompanhamento de metas, como o Comitê de Educação em Direitos Humanos, previsto no PNEDH.

Retomando as contribuições dos entrevistados sobre as questões que tratam da compreensão e reconhecimento dos direitos humanos e a prática docente, chama a atenção na fala da professora Angelina Gonsalves o fato de permanecer na mesma escola desde o início do seu contrato há quinze anos e em como isso visivelmente impacta no seu senso de identidade e pertencimento, inclusive porque também mora no mesmo bairro em que se localiza a escola, demonstrando profundas relações com toda a comunidade escolar.

Angelina é professora de língua estrangeira - espanhol e, apesar de informar que não conhece o PNEDH, não tomou conhecimento de nenhuma iniciativa para a criação do plano estadual de educação em direitos humanos, assim como nunca participou de ações de

formação ofertadas pela SEE, demonstrou uma visão abrangente sobre direitos humanos, destacando a dignidade e o que a compõe, bem como os impactos do acesso à educação na sua vida.

Direito à dignidade, a ter uma vida digna, uma alimentação digna, moradia, ter direito à educação, ter direito à saúde, ter direito a essas áreas básicas da nossa vida. Direito a ter uma vida digna e, para isso, a gente tem que ter saúde, educação, moradia e ter direito a, por mais que você não consiga desenvolver alguma habilidade, se você, como uma pessoa especial, você tem direito a pelo menos tentar desenvolver uma atividade, então, para mim, direito humano é essa parte de sobreviver. A gente precisa sobreviver, e para isso a gente tem que ter essas áreas básicas da nossa vida para sobreviver, viver saudável. Isso eu vejo que eu consegui, no decorrer da minha vida (Gonsalves).

A professora que destaca os desafios da sua história de vida, enfrentando as dificuldades de acesso ao ensino superior, e de sobrevivência em uma sociedade profundamente desigual, demonstra em diversos momentos da sua fala que de certa forma sofre as influências das ideologias do esforço e da meritocracia. Conta que os irmãos também tiveram a oportunidade de estudar, mas nem todos concluíram o ensino superior e sobre um deles, especificamente, afirma: “aí eu vejo isso, eu consegui ter um uma vida digna e ele não, ele acabou se conformando com a vida dele”.

Sobre a prática docente, Angelina informa que não insere, de maneira direta, conteúdos de educação em direitos humanos nas suas aulas, contudo destacou que a escola trabalha de maneira interdisciplinar na temática e, apesar de não lembrar de projetos pedagógicos sobre temas conexos, exemplificou com o novo componente curricular “projeto de vida”, apresentado pela BNCC 2017/2018 para ser trabalhado no Acre, a partir de 2020, no qual prepondera o desenvolvimento de habilidades atitudinais, segundo a professora.

Angelina cita de maneira rápida, no contexto dos direitos humanos, a inclusão das pessoas que ela chama de “especiais”. Realmente, a inclusão educacional das pessoas com deficiência é uma das diretrizes dos direitos humanos, contudo, o professor Wilson Pinheiro aparentemente entende que a educação em direitos humanos é a garantia da inclusão, e, apesar de, ao falar da sua compreensão sobre direitos humanos fazer uma ressalva de que não se refere somente à inclusão das pessoas com deficiência, todas as suas falas se estabelecem em torno dessa questão.

Os direitos humanos são todos aqueles direitos no qual o aluno, independentemente de deficiência ou não, que ele tenha, ao adentrar na sala de aula, na escola, ele tem todo direito de ter a mesma qualidade de ensino. Seja na escola pública seja numa escola particular, independentemente de onde ele esteja. Só que, como a gente está falando numa entrevista aqui, eu obviamente tenho o meu ponto de vista, mas, óbvio, eu sigo um padrão que a Secretaria de Educação exige, então eu sigo aquilo,

só que, no meu ponto de vista, eu vejo que muitas vezes não é correto, algumas decisões com relação à inclusão (Pinheiro).

Como, aliás, é outra categoria identificada por Oliveira (2018), em que pese afirmarem ter conhecimento sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, os profissionais trazem para a sua definição de EDH os seus referenciais próprios, em geral importados de outras políticas ou práticas educacionais, o que provoca uma fragmentação de sentidos e de atividades na educação em direitos humanos.

A professora Marielle foi a única entrevistada que não respondeu ao questionário *online*, na primeira fase da pesquisa. Foi convidada, mas não pôde participar à época, estando disponível no segundo momento, para a entrevista. Assim como a professora Angelina, Marielle está atualmente na coordenação pedagógica, revelando as interessantes movimentações profissionais no universo em estudo – de um grupo de nove pessoas, em cerca de seis meses, tivemos um professor que se aposentou, alguns que mudaram de escola e duas professoras que mudaram de função.

Sua concepção acerca dos DH não chama especialmente a atenção. Enfatiza a liberdade de opinião, a civilidade e a pluralidade cultural. Em suas palavras, direitos humanos seriam o “direito de ir e vir, respeitar as etnias, a cultura, a religião, os gostos, a questão do respeito mesmo e a pessoa poder opinar, desenvolver o que acha que é certo, enfim, a questão dos direitos humanos, eu acho que está relacionada com a pluralidade cultural” (Marielle).

No entanto, ao falar dos direitos humanos na sua prática, a professora faz uma reflexão bastante pertinente, além de fortemente inserida no seu contexto de professora de língua portuguesa. Ao falar sobre o respeito aos seus direitos enquanto professora, afirma que a falta de condições de trabalho nega a possibilidade do seu pleno desenvolvimento profissional, ao tempo em que nega também ao aluno, o seu direito de uma educação de qualidade, construindo um exemplo bem pontual para a seu argumento, mas muito significativo: a ausência de livros de literatura, gibis, revistas, dentre outros para trabalhar com os alunos.

Eu posso dizer assim, focar que os direitos humanos, diante da legislação, a constituição diz assim: eu tenho direito de ir e vir, direito à educação, direito à saúde, alimentação, que tudo isso entra como direito, e aí a gente percebe que o próprio sistema não dá condições para que os educadores exerçam esse direito, eu, como professora de língua portuguesa, tenho muitos sonhos para a minha prática pedagógica, só que eu não tenho o principal, que é o material. Se eu quiser fazer um trabalho bem feito, de qualidade, como eu sempre fiz – as meninas falam: Marielle tu gasta muito, e realmente eu gasto muito, do meu salário, porque eu quero ver eles [os alunos] lendo, eu quero eles com os argumentos, dizendo professora eu li aquele seu livro, entendeu? Então, quando eu desenvolvo projetos literários com as crianças, é da melhor forma possível, mas não era da forma que eu gostaria de ter desenvolvido, por exemplo, no 6º ano, eu queria muito trabalhar com histórias em quadrinhos, se eu quiser trabalhar a história em quadrinhos, que é o gibi, que ele é

lindo colorido [fala sorrindo], para não tirar uma cópia, porque a cópia pra mim, já perde toda a beleza [expressão de desgosto] da obra, eu preciso comprar. Às vezes, ainda consigo doações, porque a gente estabelece parcerias, então, é assim, o Estado quebra o meu direito de exercer a minha [profissão], o meu trabalho. Então, assim, eu acho que tem que partir lá do sistema todinho para que esse direito seja 100% garantido, para desenvolver as outras práticas de respeito entre os alunos, de respeito entre professor e funcionários e alunos. Esses outros direitos vão vir quando o sistema em si der condições ao sistema educacional para ele ser executado de verdade. Porque, na minha opinião, ele está apenas no papel. O direito que a gente [oferta]; os próprios professores, a gestão tenta fazer da sua melhor forma possível, mas a gente não tem o recurso para fazer essa execução de qualidade e 100%, funcionar com todo o sucesso, como eu gostaria que fosse, eu acho que é isso, eu acho que o direitos ainda estão muito no papel e precisam sair do campo das ideias e serem executados (Marielle, grifo nosso).

É uma fala muito rica de significados e precisa ser lida em seu todo para compreendermos a elaboração que a professora desenvolve explicando como, ao tempo em que ela se sente desrespeitada no exercício da sua profissão, também entende que não garante o acesso a um direito humano pelo qual se responsabiliza – a educação, em virtude da falta de condições de trabalho, movimentando esse círculo vicioso que intensifica a falta de concretude na garantia da educação, tanto do ponto de vista do acesso, quanto da qualidade e da igualdade de condições na saída, como defende Cury (2002).

Mas principalmente o discurso da professora chama a atenção de como a não garantia desse direito impacta no desrespeito a vários outros direitos e nas relações de trabalho na escola, demonstrando, em parte, o caminho inverso do que apresenta Cury (2008, p. 297) sobre a educação: “dela se espera a abertura, além de si, para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos”, ou seja, se a educação é base para o acesso a outros direitos, a sua ausência, ou a falta de qualidade na sua oferta, produz o não acesso a outros direitos.

Além disso, a professora traz uma crítica direta aos modismos motivacionais, que vão mudando as feições ao longo do tempo, mas em síntese responsabilizam os professores por todos os resultados escolares e os instiga a fazerem milagres na sala de aula, ainda que não disponibilizem as menores condições para isso.

O professor de educação física, Zumbi dos Palmares, que está em sala de aula há apenas dois anos, demonstra uma concepção dos DH positivados com fundamento no jusnaturalismo, que atribui esse conjunto de direitos aos indivíduos pela sua condição de *ser*. Enfatiza o direito ao trabalho, que recebeu esta única menção direta nas entrevistas, em uma construção que relaciona sua ausência a não garantia de outros direitos. Destacamos esta compreensão do professor porque vai ao encontro do que defendemos em todo o caminho percorrido por esta pesquisa, tanto no que se refere à constituição do gênero humano, quanto em relação à garantia da sua dignidade.

Zumbi menciona ainda os direitos à saúde, educação e questões de intolerância racial e sexual, relatando histórias de homofobia, que se relacionam diretamente ao seu componente curricular e que o levam a acreditar que, atualmente, a homofobia tem sido uma das maiores violações de direitos no ambiente escolar.

Direito humano, como o próprio nome diz, são os direitos que toda a população tem que ter, e aí vai envolver desde o respeito até a dignidade, a honra da pessoa como, por exemplo, a falta de emprego, eu acho que isso aí é um crime, praticamente, contra a honra da pessoa que está afetando os direitos humanos. A falta da educação, a falta da saúde, a gente vê muito isso acontecendo, o respeito envolvendo assim a questão de etnia e orientação sexual (Zumbi).

O professor afirma que não se sente respeitado em relação aos seus direitos no que se refere aos salários dos professores da educação básica no Acre, além das condições de trabalho, sobretudo em relação ao excesso de turmas para a composição da carga horária e cita o caso de algumas disciplinas, como a que trabalha, que chega a precisar de dez turmas para fechar um contrato, sendo que há disciplinas em que a situação é ainda mais precária.

Segundo o entrevistado, cada turma tem em torno de 30 (trinta) a 40 (quarenta) alunos, isso multiplicado por 10 (dez), 12 (doze) ou até 14 (quatorze) turmas, totaliza um número enorme de alunos para dar atenção.

A fala do professor nos leva a refletir que, talvez o critério de lotação devesse levar em consideração, além das horas, também o quantitativo de turmas, tendo em vista que os componentes curriculares com uma carga horária menor, no critério vigente, precisam trabalhar um número muito maior de alunos, e um acompanhamento efetivo dos alunos exige tempo e trabalho, porque, além das correções das atividades e das avaliações, é importante haver o acompanhamento individual do desempenho do aluno, que fica comprometido nessas circunstâncias.

O alerta de Zumbi encontra correspondência com a contribuição do gerente do ensino médio de 1999 a 2007, Hildo Montysuma, às quais nos filiamos: “eu fiquei um ano na escola Heloísa Mourão Marques com sociologia no ensino médio. Eu tinha 29 turmas... que abre um capítulo, um debate sobre qualidade na educação. O que um professor, em termos de qualidade pode fazer com 1.200 alunos?” (MONTYSUMA) e arrematou, mas esse é outro tema, no que tem razão, contudo, importa registrar essas visões, entre outras, porque comprometem o direito à educação de qualidade, e esse também é um direito humano fundamental como discutimos na seção que leva este nome.

A última entrevistada da qual traremos contribuições foi a única pessoa com quem conversamos ao longo de toda essa pesquisa, exceto os responsáveis, que chegou a ouvir falar

de uma movimentação para a criação do Plano Estadual de Educação em Direitos, por meio da participação em um curso que foi realizado como parte das ações para a sua elaboração em 2009 em uma parceria entre a UFAC e a SEE, segundo o relato da professora.

Houve outro registro desse curso, no questionário *on-line*, realizado na primeira fase da pesquisa, mas, como não tive a oportunidade de entrevistar a participante que inseriu esta informação no questionário, não foi possível estabelecer se ela o relaciona com a elaboração do plano. De todo modo, reforça a existência do curso.

Daiane Griá Sales, que se situa na faixa etária de 46 a 50 anos, é professora de arte, com formação em Teatro e atua há cerca de cinco anos, mediante contratação provisória, relata que em 2009 cursava Recursos humanos, e como muitos outros alunos que precisavam de complementação de horas para a formação, ficou sabendo do curso “Direitos humanos na educação”, cujo público-alvo eram os(as) professores(as) da rede pública, mas em virtude do baixo número de participantes foi aberto ao público universitário. Destaca que teve duração de 1 (um) ano e que tinha o objetivo de elaborar o Plano Estadual que seria compartilhado por e-mail no futuro para os participantes, mas que ela nunca o recebeu, dado que o plano nunca foi finalizado.

A minha primeira formação é recursos humanos, e, quando eu fazia recursos humanos, eu fiz um curso, se eu não me engano, ele foi dado em um acordo entre a Secretaria de Educação e a UFAC, quem ministrou foi a professora (inaudível) de ciências sociais e o professor João Lima, que é da filosofia, mas o mesmo tema que era DH [...] durou um ano, era feita na sexta à noite [...] e o título era “Direitos humanos na educação”. Ela foi destinada ao público que estava na sala de aula, ou seja, os professores que estavam atuando na época, só que, devido à pequena procura, eles abriram para as universidades, para os alunos que estavam correndo atrás de carga horária, e foi assim que eu fiquei sabendo, e fiz. Fiz até o final (Griá).

Sobre a sua concepção de direitos humanos, Daiane destaca: “olha, eu vou ser bem clara, falando em direitos humanos, é algo bem extenso e o artigo 5º da constituição é bem explícito. Ali, estão especificados os direitos humanos, e em tese ele não é aplicado...”. Atualmente a professora considera que um dos direitos mais violados é o direito à liberdade religiosa, fundamentado no racismo, sobretudo no preconceito e discriminação em relação às religiões de matriz africana.

Atualmente intolerância racial e intolerância religiosa, intolerância às religiões de matriz africana, porque alguns pais chegam a agredir alguns professores, já conheci caso de pai chegar e dizer: você tá querendo induzir o meu filho, e chega a causar constrangimento, isso é algo bem presente. Eu falo isso em termos da escola e em termos de comunidade, que é algo bem presente (Griá).

A professora Daiane, antes mesmo de qualquer pergunta sobre formação, material e prática docente, ainda na pergunta sobre o que ela reconhece como sendo direitos humanos, traz desafios reais, profundos e amadurecidos, de quem, efetivamente, trabalha com temas de direitos humanos e busca atribuir significado a esse trabalho dentro de uma proposta educacional em rede, demonstrando que se ressenete da ausência de sistematização da educação em direitos humanos, ainda que não utilize essa terminologia, e enfrenta na sua prática pedagógica os limites da ausência de um programa de EDH, bem como visões equivocadas sobre o componente.

Em relação ao conteúdo de direitos humanos, eu não sei se você é da área da docência, mas você vê, eles simplesmente jogam os parâmetros, e o professor tem que correr atrás, principalmente direcionando para o ensino religioso, e a gente tem que tocar bem mais profundo, tem que aprofundar sobre isso (Daiane Griá).

A fala da professora destaca as dificuldades em relação aos conteúdos, a total ausência de material, a falta de formação continuada, a inexatidão ou vagueza dos conteúdos, bem como reflete de maneira crítica sobre o desenvolvimento dos projetos, sendo possível identificar também que sente a sua prática impactada pela falta de objetivos que estruturam e deem sentido a esses conteúdos. Todo o seu diálogo, no conjunto da entrevista, em determinados trechos, na forma e no tom que se expressa, sugerem uma exasperação de quem valoriza esse trabalho, mas se sente perdido, sem orientação, como se os conteúdos fossem “jogados” a ermo, destituídos de sentido e significado, e impossibilitando inclusive alguma organização e delimitações temáticas, por exemplo.

E em relação ao conteúdo, a escola, realmente não dá nada, ela simplesmente joga por cima um tema e você tem que correr atrás, não tem um material específico para ser padrão, vamos dizer em uma rede de professores: – ah, vai ser padronizado. É padronizado um modelo de uma sequência, mas o que vai dentro dela não tem como padronizar, porque primeiro a secretaria não dispõe de material, é o professor que tem que correr atrás [além disso] tem que trabalhar desigualdade, cidadania, ética, intolerância racial, religiosa, sexual... tudo isso faz parte dos direitos humanos... (Griá).

Aproveitando a fala da professora Daiane, para fazer a transição das questões relacionadas à concepção em direitos humanos e a prática docente com temas de educação em direitos humanos para apresentar as discussões oriundas das questões sobre formação inicial e continuada em EDH, cumpre alertar que não há muito a acrescentar, algumas informações já foram inseridas no contexto das questões abordadas acima, e 6 (seis) dos 9 (nove) entrevistados relataram não ter tido nenhum contato com as discussões e os conteúdos de educação em direitos humanos na graduação, ou que não lembrarem de ter tido esse contato.

Não, eu não lembro de nenhum conteúdo assim específico voltado para a questão dos direitos humanos... muito mais, assim de forma genérica, de forma muito mais geral, mas assim especificamente [...] eu não consigo lembrar (Mendes).

Na graduação? Olha, teve muito... psicologia da educação, sociologia da educação, as didáticas, a gente estudou muito sobre como se preparar para dar aula. E para entender o aluno e para buscar o aluno, mas eu não lembro: “recursos humanos?” deve ter tido, mas eu não lembro (Gonsalves).

Não tem a disciplina específica. Mas também eu terminei pedagogia em 2011 e letras em 2008 e não surgiu nem na área da literatura, nem na parte das gramáticas ou semântica, não lembro. E em Pedagogia também não, assim comentavam, mas de forma muito genérica (Marielle).

Dos 3 (três) que citam terem tido contato com os conteúdos na graduação, também não pode se considerar que se trate definitivamente de educação em direitos humanos. Stang, por exemplo, afirma que: “na graduação, a gente não trabalhou essa questão diretamente: direitos humanos; acho que era mais envolvido em outros conteúdos, a gente via, mas não nada específico”.

Zumbi dos Palmares informa que, apesar de não ter tido aulas específicas sobre educação em direitos humanos, lembra-se de ter discutido diversos temas relacionados à área na graduação, de maneira transversal, principalmente nas disciplinas pedagógicas, e ainda que não seja possível estabelecer o vínculo dessas aulas aos objetivos da EDH, inclusive por não ser o ensino superior objeto da presente pesquisa, cabe ressaltar que o professor está entre um dos poucos entrevistados que relatam o cumprimento do artigo 8º das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, que estabelece: “a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (BRASIL, 2012c), deixando livre a possibilidade de ser transversal ou em disciplina específica preexistente.

Já Rose se recorda de ter estudado temas de direitos humanos, inclusive tendo uma vivência na área, integrando por algum período grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (NEABI/UFAC), não sendo possível estabelecer se a discussão sobre a temática se deu no contexto do trabalho desenvolvido pelo Núcleo ou uma organização sistemática em termos de componente curricular do Curso de História, visando à formação de professores para a prática docente com esses temas em suas salas de aula.

E eu também sou fruto de um projeto de extensão que hoje é o NEABI, [que discute] a questão étnico racial [...], então para mim, desde que eu entrei na educação, sempre foi um dos temas de direitos humanos que eu procurei discutir, mesmo antes de estar na escola G.P., a minha primeira experiência foi no colégio B.R.B. e, quando eu fui para a escola particular, também levei essa temática, também levei essa bandeira da igualdade racial e discuti a questão de gênero, porque isso faz

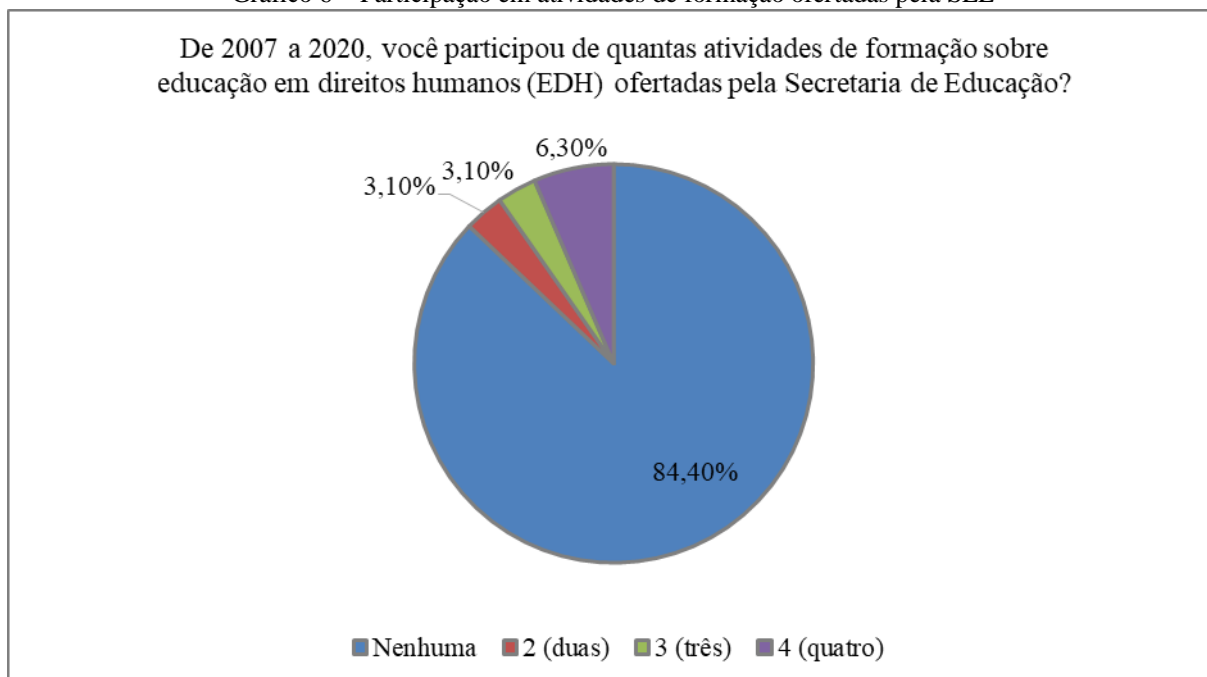
parte da minha formação acadêmica. Então, sempre quando eu penso em direitos humanos eu penso discutir gênero e discutir igualdade racial, que a gente precisa discutir muito mais, a gente precisa desconstruir muito mais na cabeça dessa geração e também na cabeça da minha geração que eu fui descobrir que eu era negra dentro do curso de história, em uma aula da professora [...] (Rose).

As diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos dispõem sobre a formação inicial, que tratamos acima e continuada: “art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012c), contudo, entre os entrevistados, excetuando Daiane Gria Sales, que, segundo seu relato, participou do curso que objetivava produzir o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, em 2009, quando ainda nem pensava em ser professora, todos os demais informaram não ter participado de nenhuma formação sobre EDH, realizada pela Secretaria Estadual de Educação, tanto no questionário, quanto na entrevista.

Conforme pode ser verificado no gráfico nº 6, à pergunta: - “de 2007 a 2020, você participou de quantas atividades de formação sobre educação em direitos humanos (EDH) ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação?”, 84,4% dos participantes do questionário do perfil profissional declararam nunca ter participado de uma formação realizada pela Secretaria Estadual de Educação de 2007, ano que marca o início da implementação da política nacional de educação em direitos humanos até 2020.

Desses 15,6% que responderam afirmativamente, indicando inclusive quantidades, quando solicitados que indicassem o ano e o título da formação – um afirmou não lembrar o título da atividade, e na segunda fase da pesquisa, na entrevista, confirmou nunca ter participado de atividade de formação em EDH, outro pesquisado indicou sem data a atividade “Olhar ser humano com igualdade”, que não pode ser verificada, e apenas duas participantes, sendo uma delas a entrevistada Daiane, realmente listaram a já citada atividade “Direitos Humanos da Educação” em 2009, o que nos leva a crer que esse percentual de 15,6% é ainda menor.

Gráfico 6 – Participação em atividades de formação ofertadas pela SEE



Fonte: Questionário do perfil profissional (2022)

Nessa mesma direção de ausência, chegamos à última dimensão pesquisada, a produção e disponibilização de material sobre educação direitos humanos, também expressa na resolução que estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos em seu artigo “11: os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2012c), aparentemente uma das diretrizes mais negligenciadas entre as pesquisadas, uma vez que nessa dimensão todos os professores relataram jamais ter tido acesso a algum material produzido pela SEE ou MEC sobre EDH.

Ainda que não seja possível definir de maneira absoluta, inclusive porque não nos situamos, nesta pesquisa, na área do currículo, importa registrar duas falas que nos levam a pensar que, além de não estar presente de maneira sistematizada a educação em direitos humanos só veio a surgir nos planos de curso em 2020, aparentemente, antes disso, nem de maneira assistemática.

Quando indagada sobre a disponibilização de material, Stang afirmou: “é um conteúdo *novo* a ser trabalhado, a Secretaria não enviou nenhum material, mas estava no *novo* plano de curso (STANG, grifo nosso). De igual modo, respondendo à mesma questão, Rose aduz: “não, mas o currículo do novo ensino médio vem com habilidades e competências voltadas

para a área de direitos humanos, percebi [também em] outras áreas, como de linguagem, na própria biologia, tá muito claro” (ROSE).

A Secretaria de Estado de Educação comunicou que não possui dados relativos à educação em direitos humanos anteriores a 2019, e por meio de documento informou que atua com temas de direitos humanos participando de conselhos, grupos e comitês ligados à área, bem como na forma com que os direitos humanos serão tratados no currículo e para isso dispõe de um setor que elabora documentos, acompanha e auxilia as escolas na implementação de leis e temáticas que precisam ser incluídas e vivenciadas pelos alunos, como a discussão sobre mulheres, crianças, jovens, negros e indígenas.

Atua com os temas de Direitos Humanos em duas perspectivas, [...] participando ativamente de Conselhos de Direito, Grupos de Trabalho e Comitês, que tratam, discutem e monitoram as políticas e situações concernentes à garantia de direitos das categorias que cada grupo representa, seja criança, adolescente, mulher, imigrantes, idosos. A segunda [...] é a forma como direitos humanos será tratado no currículo escolar. Para isso, a SEE conta com um setor, a Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade DIEDHD [...], que têm como atribuição propor atividades, elaborar documentos e materiais didáticos, acompanhar e auxiliar as escolas na implementação das leis e temáticas que, mesmo não nominadas de direitos humanos diretamente, são pautas que precisam ser incluídas e vivenciadas pelas crianças, adolescentes e adultos(as), pois, como preconizam alguns documentos, uma das principais atribuições da educação é a formação do(a) cidadão(ã) (Documento SEE, 2021 - ANEXO B).

Em sua primeira informação a Secretaria não menciona *educação* em direitos humanos, o documento afirma que a SEE “atua com os temas de Direitos Humanos”, afirmando em seguida que desenvolve “ações que, mesmo com temas específicos, contemplam a discussão de Educação em Direitos Humanos. São elas: gênero, raça, bullying, criança e adolescente, idosos”, com destaque para o atendimento às exigências das leis 11.645/08, 11.525/07, que estabelecem a inclusão da história e cultura africana e indígena no currículo, bem como de estudos sobre o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA.

O documento (anexo) destaca algumas iniciativas, como o Cine Direitos Humanos, e as Oficinas ou Rodas de Conversas, além da participação em atividades realizadas pelas escolas, como reuniões de entrega de notas, feiras de conhecimento, entre outros, das quais ilustra com 12 (doze) fotografias de atividades realizadas em 2019.

Seis dessas atividades foram realizadas em Rio Branco: apresentação cultural e roda de conversa do – Yunu Pani (Lenda do Povo Hunikui), oficina Alma não tem cor, roda de conversa Bullying – delete essa ideia, Fórum sobre a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, oficina Da cor da pele I, palco cultural da 5ª Mostra Viver Ciência em Rio Branco; duas delas não registram o local: III Seminário de enfrentamento à violência sexual

de crianças e adolescentes e a Assinatura do ATC do Maria da Penha vai à escola para 2020 e 2021; três em Cruzeiro do Sul: roda de conversa sobre empoderamento feminino, papo jovem sobre bullying homofóbico e preconceito de gênero, palestra sobre cultura Marubo e aulas sobre a Língua Marubo em Cruzeiro do Sul e uma delas, o Cine Direitos em Plácido de Castro.

Fortuitamente, quando entrevistei o gerente do ensino médio da Secretaria de Estado de Educação no período de 1999 a 2007, o professor Hildo Montysuma descobri que ele, ao sair da SEE, passou a responder pela pasta de educação em direitos humanos na Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do estado do Acre, de 2008 a 2011, possuindo informações, tanto da Secretaria Estadual de Educação, quanto da Secretaria de Direitos Humanos, confirmando que o plano não foi finalizado: “em 2012 [...], nós estávamos trabalhando no Plano de Educação em Direitos Humanos que ficou inconcluso” e informando que, antes disso, de 1999 a 2007, essa discussão sobre educação em direitos humanos nunca chegou a ser realizada na SEE, e como a SEJUDH não existia – foi criada em 2007 – concluímos que esse debate não encontrou espaço no governo. Em suas palavras:

Esse debate dos direitos humanos stricto sensu, do Plano de Direitos Humanos, de todas essas políticas públicas que surgiram a partir do governo Lula, nada disso chegou ao âmbito da Secretaria de Educação, ou, se chegou, não chegou até o ensino médio, que era onde por onde eu respondia [...] como política de educação no âmbito do ensino médio, nós nunca fizemos um debate sobre como é que nós vamos contemplar a política de direitos humanos no currículo do ensino médio? Esse debate não foi feito. Da minha parte, porque esse tema direitos humanos stricto sensu só foi aparecer quando eu fui para a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, que, aí, eu me deparei com a tarefa de construir o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, que eu percebi o quanto o nosso debate, lá na Secretaria de Educação, estava distante do debate da política de educação em direitos humanos e também eu pude perceber a dificuldade em articular, em âmbito do governo, essa política de educação em direitos humanos, então, eu posso te dizer o seguinte: durante o período que eu estive na Secretaria Educação eu [responsável pelo Ensino Médio], eu posso responder por mim, eu não desenvolvi nenhum debate, nem com os professores da rede e nem internamente sobre como é que a política de direitos humanos estaria contemplada no currículo do ensino médio (Montysuma, 2021).

É seguro afirmar, portanto, a partir dos documentos analisados, dos professores ouvidos, das contribuições do gestor do ensino médio, posteriormente responsável pela educação em direitos humanos na SEJUDH e ainda pelo relatório: Análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos (2018a), realizada pelo Ministério dos Direitos Humanos que a educação em direitos humanos no Acre não foi implementada.

Como demonstrado pelos depoimentos dos entrevistados, o tema direitos humanos tem estado presente na sala de aula, em geral, de maneira indireta, multifacetada e assistemática

ou, por alguma afinidade do professor(a), situação que não é isolada ou restrita ao universo pesquisado, como podemos ver nas análises de Oliveira (2018, p. 09):

a despeito de seus próprios objetivos e pressupostos teórico-metodológicos, tal como definidos no Plano e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a EDH *se apresenta multifacetada na forma como é percebida e realizada pelos profissionais da educação, que a reinterpretem e a ressignificam em suas práticas, a partir de outros referenciais, programas e experiências didático-pedagógicas, bastante difundidos no meio escolar, como é o caso da educação ambiental, da educação para as relações étnico-raciais, da educação alimentar e nutricional, da educação especial, entre outras vertentes* (OLIVEIRA, 2018, p. 9, grifo nosso).

O relatório apresenta a fala da servidora Isis Melo, que durante um bom tempo foi a responsável pela Divisão de Direitos Humanos e Diversidade da Secretaria de Estado de Educação, para a equipe de acompanhamento da implementação dos Comitês, destacando que, embora tenha envidado esforços no sentido de criação do grupo de trabalho para a elaboração do plano, o grupo nunca chegou a se constituir: “a Sra. Isis lembrou as tentativas de criar um Grupo de Trabalho de Educação em Direitos Humanos junto ao Conselho Estadual de Direitos Humanos, mas não obtiveram sucesso,” (BRASIL, 2018a, p. 43).

O que existe são ações individuais que aparecem nas entrevistas em virtude do surgimento da temática nos planos de curso que chegam prontos, como relatado por alguns professores, que, por sua vez, vão incorporando-as, em virtude da amplitude que ela ganha na sociedade, das imposições legais (vide a citação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008), das exigências da nova BNCC 2017/2018 e pelas afinidades de alguns profissionais que se interessam pelos direitos humanos, a partir dos seus percursos formativos e profissionais, enfim, por motivações diversas, mas não como uma política intencional, orientada e sistemática do órgão educacional do estado articulado com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH.

As falas dos sujeitos mediadas pelos autores de referência nos apontam algumas oportunidades para a consolidação da educação em direitos humanos, enquanto uma prática pedagógica crítica capaz de superar tanto as práticas alienadoras, quanto o pessimismo com os direitos humanos, na perspectiva do que ensina Saviani (1999, p. 41):

Uma teoria [...] [que] se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

A começar pela necessidade de investimentos e incentivos aos estudos e às pesquisas, que, como esta, possam contribuir com os levantamentos empíricos e o adensamento teórico

da educação em direitos humanos, com vistas a colaborar para o amadurecimento desta área e da sua presença, tanto nos cursos de formação de professores, quanto na educação básica, visando à construção de “uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais.” (FRANCO, 2016. p. 536-537).

Necessário, ainda, efetivar os instrumentos da política nacional de educação em direitos humanos, como o PNEDH, assim como a criação dos dispositivos estaduais como o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, por meio dos quais implementar a EDH, em rede, na educação básica, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, em articulação com o Comitê Nacional De Educação Em Direitos Humanos (CNEDH).

Para isso, é fundamental o investimento substancial em um programa de formação continuada em educação em direitos humanos, de qualidade, bem como a estruturação de um sistema em rede que aglutine o planejamento, o acompanhamento, a produção de materiais didáticos e paradidáticos bem como a sua circulação, juntamente com a divulgação das práticas em EDH, conforme estabelecido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012c), em seus artigos 10 e 11.

Nem poderíamos ter a pretensão de apresentar um manual para a implementação da educação em direitos humanos, contudo, a partir das leituras, discussões, orientação, entrevistas e análises, alguns debates puderam ser desenvolvidos ao longo do texto e algumas sínteses nos pareceram possíveis como as elencadas acima.

Tão importante quanto as ações indicadas é a perspectiva metodológica crítica e emancipadora necessária para a efetivação de uma educação em direitos humanos como uma prática pedagógica, aqui entendida, pela sua intencionalidade, sistematicidade e criticidade, garantindo aos estudantes tanto a problematização dos concretos problemas vivenciados pela humanidade, quanto a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e linguísticos produzidos e desenvolvidos, coletivamente, ao longo da produção da existência humana, enfim, uma prática capaz de:

[...] captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica (SAVIANI, 1999, p. 42).

É vital para o exercício dos direitos humanos garantir aos indivíduos o conhecimento sobre esses direitos, não como mera reprodução, tampouco como negação, antes, como uma

abordagem crítica, problematizadora da sua falta de concreticidade enfrentando a apatia do comodismo por meio da práxis. Uma prática pedagógica segundo Franco (2016) é “eminente uma ação reflexiva” (p. 535), captada em sua “totalidade, ou seja, como síntese de múltiplas contradições.” (p. 534).

A educação em direitos humanos possui um caráter eminentemente social, com função garantidora da vida em seu desenvolvimento pleno, portanto, a garantia da apropriação dos seus institutos e previsões assegura a função da socialização do conhecimento, segundo Saviani (1999), afirmando, ainda, que “realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política.” (p. 98).

Uma prática pedagógica, segundo Franco (2016, p. 547), inclui o planejamento, a organização dos processos de aprendizagem, fundamentalmente voltados para o exercício destes processos, possibilitando aos alunos a criação dos seus mecanismos de mobilização de saberes na busca da sua realização dentro e fora da escola, se organizando de forma intencional, com vistas à promoção de transformações, segundo Amélia Franco (2016), portanto, a EDH será uma prática pedagógica quando:

[...] incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016. p. 536).

Reforça-se, desse modo, e considerando os depoimentos dos sujeitos que a EDH não se constitui ainda em uma prática pedagógica, afinal, apesar de nós a entendermos como perseguindo este objetivo, ela ainda não se reveste de todas os elementos que constituem as práticas pedagógicas, o que pela perspectiva da totalidade não significa que as iniciativas presentes nas falas dos professores sejam pouco importantes, ao contrário, são a expressão deste tempo e espaço histórico, que está sempre em disputa e construção nos seus espaços de contradição e pela mediação das relações sociais, econômicas, culturais e ideológicas, e fundamentalmente, pelas mediações dos sujeitos sociais entre o direito humano positivado e o direito humano que se luta para ser efetivado nos movimentos da sociedade que se concretizam também, a partir do nosso enfoque na escola e na sala de aula, na sua perspectiva que correlaciona a dinâmica escola-sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objeto de estudo a educação em direitos humanos (EDH) na formação e na prática docente dos professores do ensino médio de Rio Branco, a presente pesquisa propõe como objetivo central analisar a partir da Pedagogia histórico-crítica a visão de professores do ensino médio, sobre a educação em direitos humanos, buscando identificar em que medida essas concepções dialogam com as narrativas de deslegitimação dos direitos humanos e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos no país.

Com vistas ao alcance desse objetivo, tomamos como ponto de partida a seguinte questão: em que medida as concepções dos professores de ensino médio sobre a educação em direitos humanos dialogam com as narrativas de deslegitimação dos direitos humanos e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos? Ao perscrutar respostas para essa problemática, inferimos que seria necessário, ainda, buscar informações acerca da presença da educação em direitos humanos na formação e no trabalho docente.

Como se trata da primeira pesquisa sobre educação em direitos humanos no PPGE/UFAC, constituindo-se, mesmo em termos gerais, em um tema relativamente novo na pesquisa e na prática docente, sentimos a necessidade de, mesmo correndo o risco de parecer repetitivo, historicizar a sua formação, tanto no campo do direito, quanto no campo da educação, relacionando com a trajetória da pesquisadora e suas áreas de interesse e atuação.

Por se tratar de uma pesquisa da linha de formação de professores e trabalho docente, também consideramos relevante apresentar a breve história da formação e profissionalização do magistério, principalmente quando pensamos ser a educação, ela mesma, um direito humano, e um direito humano base para o pleno desenvolvimento dos demais.

Introduzimos o nosso estudo apresentando o seu objeto, as questões norteadoras e os objetivos, anunciando os referenciais teóricos e autores que iriam nos ajudar nessa tarefa, bem como fazendo uma breve contextualização do atual momento de tentativa de deslegitimação dos direitos humanos provocada pelo crescimento da extrema direita ultraliberal em todo o mundo e suas consequências para a educação e os direitos humanos, impactando portanto na educação em direitos humanos, contextualização que aprofundamos no capítulo III em diálogo com a tentativa de implementar o plano nacional de educação em direitos humanos e esta realidade nas escolas, a partir da visão dos professores entrevistados.

Retornando à introdução, quando dizemos que a pergunta não é por que falar sobre direitos humanos; a pergunta é como não falar sobre direitos humanos, buscamos demonstrar ao longo deste estudo que falar sobre a educação em direitos humanos no contexto

apresentado, configura-se, não apenas em um ato de fortalecimento da EDH, mas sobretudo em um ato de defesa da civilidade, de resistência da cultura e da ciência.

Estamos falando da defesa de um mundo que se sustenta em normatizações construídas pelos sujeitos desta realidade, mas que se encontram, realidade e sujeitos, sob ataque cerrado de grupos que procuram romper com a realidade: social, histórica e cultural, impondo a supremacia de uma cultura de desinformação, uma cultura que rompe com a ideia da ciência e da racionalidade e se sustenta com base na força, na violência e na alienação, tornando ainda mais necessária a defesa da ciência, da memória e da verdade na história.

A memória, enquanto direito, enquanto direito ao acesso à história da humanidade no enfrentamento da desinformação, em sentido individual e coletivo, o que passa necessariamente pelo direito à educação, categorias importantes na presente pesquisa, tanto no que se refere às suas imprescindibilidades para a compreensão das formações e das relações sociais e de produção, assim como da reprodução desses modos de viver e de ser organizar, integrando o próprio processo de humanização.

Direitos que sempre foram negados sistematicamente no país; tomemos o exemplo do massacre indígena, da escravidão negra, e mais recentemente dos silenciamentos e tentativas de apagamentos e distorções da memória recente da ditadura cívico-militar e das vítimas do terrorismo de Estado, como ficou demonstrado nos resultados da Comissão Nacional da Verdade (2014a); note-se a forte reação de grupos ligados aos que viriam a chegar ao poder político em 2018, simbolizando de maneira contundente o retrocesso pelo qual passam os direitos humanos no Brasil nessa primeira quadra do século XXI, sobretudo porque representam a ponta do *iceberg* da deslegitimação de direitos que nem chegaram a ser reconhecidos como tais, caso dos direitos econômicos, sociais e culturais.

A defesa do nosso objeto, do ponto de vista acadêmico, em uma visão mais ampla, implica a defesa de um modelo de sociedade e se articula com as escolhas epistemológicas da pesquisa, afinal são as teorias pelas quais apreendemos a realidade e produzimos o conhecimento.

Nesse sentido dialogamos nesta pesquisa, teórica e metodologicamente, na abordagem das contextualizações históricas, nas entrevistas, nas análises e na escrita, com a totalidade em Kosik (1976), a teoria do ser social que dialoga com a totalidade, contradição e mediação, a partir de Paulo Netto (2007), ao discutir o método em Marx, com as categorias da contradição, reprodução e hegemonia na educação em Cury (1989) e o debate sobre a teoria da cidadania e a teoria dos direitos humanos, a partir de Bovero (2002).

A contradição – categoria estruturante do nosso estudo, também orientará a abordagem, a partir de Cury (1989), Marilena Chauí (1989) e do Frigotto (2018), que, por sua vez, fortalece a discussão acerca do caráter processual e coletivo da produção do conhecimento, dialogando com Schaff (1991) nessa processualidade. Schaff (1991), que, em sua produção, dialoga com a maioria sobre a totalidade, nos dará uma contribuição importante na discussão sobre a verdade na ciência, construída, validada, criticada e reconstruída por meio da prática histórica, social e educacional.

O trabalho também surge como uma das categorias essenciais da presente pesquisa, apresentando-se em três dimensões, que se articulam diretamente com o método e o objeto da pesquisa: no sentido de constituição do ser social, enquanto forma de relação com o mundo, portanto fundamento das teorias do conhecimento com as quais dialogamos, e enquanto um direito humano, situado nos direitos econômicos, imprescindível para a garantia da dignidade humana e a concretização dos demais direitos, sendo, possivelmente, por isto mesmo, alvo preferencial das investidas no sentido de retiradas de direitos no Brasil.

Assim, o trabalho, ao lado da totalidade, contradição, mediação, reprodução e hegemonia, são fundamentais para a busca da compreensão da educação em direitos humanos, construída pelas relações entre os sujeitos sociais, sendo muitas vezes instrumentalizada pelas classes que controlam o Estado na tentativa de assegurar a sua hegemonia, mas que precisam ser apreendidos em sua totalidade, para que se reconheça o seu caráter contraditório, com possibilidades de alienação e/ou emancipação, a partir da mediação entre os grupos em disputa e as lutas pela hegemonia ou pela transformação social.

A presente pesquisa, como largamente explicitado em outras seções, enfrentou, além dos obstáculos comuns à maioria dos trabalhos de pós-graduação, o desafio *sui generis* de ser desenvolvida em meio a uma pandemia sem paralelo na história humana conhecida, e da qual ainda não podemos mensurar os desdobramentos na vida e na organização social, econômica e psíquica das pessoas.

Em decorrência desse cenário, a pesquisa que previa visitas às escolas e às coordenações dos sistemas de ensino, precisou ser direcionada para o levantamento de informações pela internet e o contato com os sujeitos via telefone, programas de mensagens como o *whatsapp*, questionário *on-line*, na plataforma *google forms* e entrevistas por vídeo conferência, como forma de proteção pessoal e em respeito à vida das pessoas.

Outro redirecionamento que conjuga em suas causas, o isolamento social no qual a pesquisa foi desenvolvida e a reduzida presença de ações de implementação da educação em direitos humanos no estado do Acre, a começar pela não elaboração do plano estadual de

educação, previsto pelo PNEDH, com o conseqüente comprometimento das suas metas e demais desdobramentos, como a realização de atividades formativas na temática com os profissionais docentes, foi a significativa redução do espaço para apresentar e discutir as ações de EDH, o que nos deu a oportunidade de aprofundar o debate teórico, histórico e bibliográfico sobre o direito, a educação, os direitos humanos, a formação e prática docente e a educação em direitos humanos.

Nesse sentido, cumpre destacar o papel preponderante da orientadora em contribuir para a construção da pesquisa, seus passos, o referencial teórico metodológico e procedimental, a superação dos desafios, a adaptação dos meios, bem como a firmeza quanto à realização, além, é claro, das prestigiosas colaborações dos professores e das professoras com os quais tivemos o privilégio de estudar e que também tornaram possível, a partir das leituras, discussões e produções de textos, o amadurecimento do objeto, das questões, assim como da abordagem, dos delineamentos e recortes necessários.

O trabalho de revisão bibliográfica no banco de dissertações do PPGE/UFAC e da plataforma Capes contribuiu significativamente para a contextualização do objeto nas discussões sobre educação em direitos humanos no Brasil, ou na ausência delas, demonstrando aproximações teóricas e preocupações comuns acerca das possíveis ausências produzidas pela transversalidade, que se ligariam à falta de sistematicidade e clareza a respeito das finalidades da EDH, observando desse movimento espaço para contribuição, tanto no que se refere à ainda necessária acumulação de massa crítica sobre as concepções de direitos humanos, quanto no aspecto de contribuir para a socialização do conhecimento na temática e impulsionar os movimentos de implementação e consolidação da EDH.

Buscar compreender os processos de retirada de direitos, a partir da década de 1990, implica a necessidade de entender o endurecimento pelo qual passa o capital em sua crise, que preconiza a austeridade, o estado mínimo, o fim do estado de bem-estar e a conseqüente redução das políticas sociais, reconhecendo a autonomia do mercado como organizador das relações sociais.

Essa crise se intensifica com a ascensão da extrema direita em escala planetária, a partir da segunda década do séc. XXI, que traz como prioridade na luta pela sua hegemonia combater a ideia universal de direitos humanos, romper com a democracia, com a racionalidade, com a realidade baseada em fatos, contra a própria civilidade, tendo como arma a desinformação em massa e as distorções sobre a liberdade como base para a radicalização da liberdade de exploração econômica e o ataque à democracia.

Considerando a importância da história e da memória para a organização da sociedade, a construção de identidades individuais e coletivas, bem como para a realização da crítica e proposição de superação dos desafios sociais, entendemos que afirmar a história e contribuir para a construção da memória é um ato de enfrentamento aos processos de desinformação que visam à negação da ciência e da cultura, o rompimento com a racionalidade e com a democracia, em última instância o rompimento com a própria realidade.

Entendemos nesse sentido, portanto, ser de fundamental importância nos determos na historicização das dimensões relacionadas à presente pesquisa, quais sejam, a constituição do direito, dos direitos humanos, da teoria e do método adotado, da formação de professores, do trabalho docente e da educação em direitos humanos, objetivando compreender os caminhos, os contextos e os embates em que foram se construindo cada um desses fenômenos, como forma de ampliar o debate na busca da compreensão da educação em direitos humanos articulada histórica e socialmente à realidade em que vivemos e do seu potencial emancipatório.

Afinal, atribuir a não eficiência da educação em direitos humanos unicamente a fatores como a falta de uma concepção unificada, a falta de conhecimento dos sujeitos e ainda à multiplicidade de atividades que desviam o foco central da questão, embora concordemos que, de fato, contribui, ignora que a escola se insere em um contexto fortemente marcado pela desigualdade econômica e social, e encontra-se atualmente na mira de grupos empresariais e políticos neofascistas que chegam mesmo a objetivar a sua dissolução, ou no mínimo a sua total redesignação, com a retirada do caráter de direito da educação e a consequente privatização escolar.

Uma abordagem que não articule a história e, principalmente, o contexto social e econômico que inviabiliza a efetivação dos direitos humanos, corre o risco de enclausurar a EDH a uma perspectiva metafísica, restrita a valores e princípios morais individuais e discursivos, sem o devido correspondente na realidade.

Tal abordagem tem como base os fundamentos de uma visão que busca transferir a responsabilidade do Estado para os indivíduos, de maneira particular, tanto pela garantia dos seus direitos, sobretudo os econômicos e sociais, quanto por garanti-los às outras pessoas tão ou mais necessitadas que as primeiras.

Essa visão responsabilizatória desvirtua a ideia da solidariedade, apresentando-a como um substituto da justiça social, provocando o esvaziamento do conteúdo da educação em direitos humanos, que, juntamente com a abordagem axiológica, buscam ocultar os direitos sociais e empurram a EDH para uma proposta muito mais próxima dos objetivos de

obediência e controle presentes em componentes curriculares que se acreditava superados, como as combatidas educação moral e cívica e a organização social e política brasileira.

Como se tentasse descolar a ideia de que o ser humano tem o direito à vida, ao trabalho digno, à alimentação, à saúde, à educação à moradia, ao lazer, ao descanso, a um meio ambiente equilibrado, ao acesso aos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade, dentre outros, com o fato de a maioria não ter acesso a quase nada desses direitos, nem mesmo a garantia da vida, que, quando não ameaçada pela violência civil e Estatal, corre o risco de perecer pela fome, pelo descaso ou por doenças evitáveis ou tratáveis. Essa abordagem, no limite, leva as pessoas a não acreditarem que possuem esses direitos.

A análise das entrevistas, organização, sistematização e escrita do texto, enriquecidos pelas inestimáveis contribuições da banca de qualificação, nos permitiu construir as principais categorias de análise da presente pesquisa.

Em primeiro lugar, se identificou a ausência de formação inicial e continuada sistematizada e intencional. Apenas três professores(as) relatam terem tido noções de direitos humanos (não EDH) na graduação, e de maneira indireta, pontual ou por interesse pessoal e vivência em grupos de pesquisa. Além disso, dos 9 (nove) entrevistados, apenas duas professoras participaram de atividades de formação continuada ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação, sendo duas atividades específicas, uma formação sobre as relações étnico-raciais e o curso que seria para a elaboração do plano estadual de educação em direitos humanos, cujo objetivo não foi alcançado.

Em segundo lugar, as concepções sobre a educação em direitos humanos se apresentam de maneiras generalistas, desarticuladas e multifacetadas, esvaziando o seu sentido, integridade e potencialidade, bem como focando nos direitos civis e políticos em detrimento dos direitos econômicos, sociais e culturais.

A terceira categoria de análise identificada é a falta de sistematização da educação em direitos humanos na escola, situação demonstrada por diversas ausências, como a não constituição do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos, a não elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos e os seus consequentes desdobramentos, como a falta de uma estruturação em rede, da formação continuada, da divulgação das ações resultantes da prática da educação em direitos humanos nas escolas e da produção e circulação de material sobre EDH, dentre outros, sendo o principal a ausência da educação em direitos humanos, de forma intencional, planejada e com objetivos bem delimitados na escola, refletindo na sua presença assistemática no trabalho docente, a depender dos percursos formativos pessoais dos professores e das professoras.

Por fim, a quarta categoria extraída é a identificação de uma tendência em trabalhar a educação em direitos humanos pela perspectiva da responsabilização, focada muito mais nos deveres do que nos direitos, a partir de uma abordagem metafísica, fundada em valores e princípios individuais e morais, enquanto oculta, minimiza, desvirtua ou trata como impossibilidades, os direitos econômicos, sociais e culturais, produzindo o esvaziamento do conteúdo dos DH e das potencialidades da EDH, assim como o seu consequente reducionismo, o que compromete a plena efetividade dos direitos humanos.

Resta clara, desse modo, a necessidade da criação e implementação das instâncias e instrumentos da educação em direitos humanos, previstos no PNEDH, o que inclui a estruturação de uma rede de educação em direitos humanos sistemática, apoiada por uma ação permanente de formação continuada em EDH para os professores, professoras e demais profissionais do ensino médio de Rio Branco, bem como a promoção e circulação de práticas, materiais didáticos e paradidáticos e pesquisas de educação em direitos humanos no Acre.

A partir do que pudemos explorar, identificar, dialogar e analisar, ao longo do nosso estudo, nos parece ainda que se apresenta de modo muito patente, no estado do Acre, para futuros estudos, a necessidade de pesquisar as iniciativas para a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) na rede pública estadual, procurando identificar e compreender, no contexto e condicionantes sociais e políticos, os passos que foram dados, os movimentos que se sucederam, os recuos desse percurso, objetivando identificar as causas de um avanço tão pouco significativo na implementação da educação em direitos humanos no Acre.

Buscar entender historicamente, do ponto de vista universal, a partir de uma leitura local, como a inserção de um componente curricular, que se insere em uma política de direitos humanos construída nacional e internacionalmente, às custas de muitas lutas e no decurso de várias décadas, com um arcabouço legal consolidado, regulamentando a sua presença em todos os segmentos, desde a educação básica até o ensino superior e a pesquisa, não consegue avançar na sala de aula e no ambiente escolar.

Comprendemos que ainda há um longo caminho de reconstrução e elaboração da memória nesse país, sobretudo em relação à conquista dos direitos humanos, sendo urgente barrar a sua retirada sistemática, ao tempo em que se luta pela sua efetivação e, para isso, algo fundamental é o conhecimento dos direitos humanos e a compreensão da sua importância, possibilidade e viabilidade.

Acreditamos que o potencial emancipatório da educação em direitos humanos passa pela sua configuração enquanto uma prática pedagógica crítica, capaz de promover a

socialização do conhecimento, a reflexão e a mobilização para o enfrentamento pela concretização dos direitos humanos, a partir do tensionamento das contradições de uma ordem social que se movimenta no embate dos grupos sociais em defesa dos seus interesses, buscando avançar na conquista e consolidação desses direitos, criando as condições para que as pessoas possam acreditar, ou a voltar a acreditar, que são detentoras de direitos humanos, inclusive o direito de lutar por eles, e, fundamentalmente, que não se trata de uma concessão do Estado, ou algo distante e irrealizável, mas o resultado desses enfrentamentos, para os quais a educação tem uma função primordial.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. Edição revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACRE. Executivo Estadual. Lei nº 731, de 30 de dezembro de 1980 **autoriza o poder executivo a doar à superintendência da borracha** - Sudhevea o imóvel que especifica e dá outras providências. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/anexos/572/49adbf0b96827f10aa53c1f4f3e5166_0.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

ACRE. Casa Civil. Lei Complementar n. 171, de 31 de agosto de 2007 **dispõe sobre a nova estrutura administrativa do Poder Executivo do Estado do Acre e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/LeiComp171.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

ACRE. Casa civil. **Decreto nº 7.060, de 15 de outubro de 2020 estabelece a Estrutura Organizacional Básica da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE**. Disponível em: <http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/4122>. Acesso em: 27 maio 2021.

ACRE. Casa civil. Decreto nº 6.205, de 22 de junho de 2020 **estabelece a Estrutura Organizacional Básica da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE**. Disponível em: <http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/4401>. Acesso em: 27 maio 2021.

ALLEGRETTI, M. H. Relações sociais na empresa seringalista. *In*: ALLEGRETTI, M. H. **A construção social de políticas ambientais: Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável - Gestão e Política Ambiental). Universidade de Brasília. Brasília, 2002. p. 170.

ALMEIDA, L. F. O zoneamento escolar na cidade de rio branco: indicadores educacionais e desigualdades socioespaciais. *South American Journal of Basic Education Technical*, v. 4, n. 2, p. 114-136, 2017 - ISSN: 2446-4821.

ALMEIDA, M *et al.* Mulheres na cultura e na dinâmica social dos seringais: implicações educacionais. **Anais do V SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES**, 10 anos, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlacando/2017/TRABALHO_EV072_MD1_SA28_ID1411_07082017191809.pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.

ALVES, M. M. **Torturas e Torturados**. Rio de Janeiro: Imprensa, 1966. Disponível em: http://www.marxists.info/portugues/tematica/livros/diversos/torturas_torturados.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

AMADO, J. (Coord.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

ANTUNES, R. L. C. Os novos proletários do mundo na virada do século. *In*: ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 193-204.

ARAÚJO, J. S.; SILVA, J. C. Violência e segurança pública: uma análise geográfica sobre os índices de homicídios em Rio Branco, AC. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 13, n. 31, p. 121-145, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/actageo/article/view/5288/2616>. Acesso em: 2 maio 2021.

ARRUDA, B. K. G.; ARRUDA, I. K. G. Marcos referenciais da trajetória das políticas de alimentação e nutrição no Brasil. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, v. 7, n. 3, p. 319-326, jul./set., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v7n3/11.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBA, M. D.; WENTZEL, M. Discurso de Bolsonaro deixa ativistas 'estarecidos' e leva OAB a pedir sua cassação. **BBC Brasil**, São Paulo/Basileia (Suíça): 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb. Acesso em: 4 abr. 2021.

BIONDI, P. O advento das jornadas de junho e o fim da normalidade institucional no Brasil. *In*: BIONDI, P. **Operação lava jato e luta de classes: forma jurídica, crise política e democracia liberal**. São Paulo: Sundermann, 2021, p. 149-167.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOVERO, M. Cidadania? *In*: BOVERO, M. **Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia**. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2002, p. 115-131.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Mortos e desaparecidos políticos: relatório da Comissão Nacional da Verdade**, v. 3. Brasília: CNV, 2014a. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_3_digital.pdf. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012: **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Cidadania. **Análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/consultorias/cidadania/analise-dos-comites-estaduais-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. ed. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Relatório do Parecer CNE/CP nº: 8/2012 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 1992d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10356-pceb008-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República: **Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica)**. Brasília: 1992b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 11 jan. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001: **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Brasília: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014: **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Brasília: 1992a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

CARVALHO, E. J. S. F. **A educação em direitos humanos nos manuais do professor da Coleção Didática Projeto Buriti - História (PNLD/2013): os direitos das crianças e a formação do professor em foco**. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.71>. Acesso em: 23 jan. 2020.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: RIBEIRO FESTER, A. C. (Org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 15-35.

COELHO, F. M. S. **As concepções de direitos humanos que fundamentam a educação em direitos humanos**. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018. Disponível em:

http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/03072018_160918_fernandamalafattisilvacoelho_ok.pdf. Acesso em: 24 jan. 2020.

CONTRERAS, J. Modelos de professores: em busca da autonomia profissional do docente. *In: CONTRERAS, J. A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002, p. 88-188.

COUTINHO, C. N. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. *In: FLEURY TEIXEIRA, S. (Org.). Reforma Sanitária: em busca de uma teoria*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 47-60.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 168-200, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/306>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/563>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CURY, C. R. J. O Ensino Médio sempre foi a pedra de toque da desigualdade social expressa na desigualdade educacional. Entrevista concedida a Cátia Guimarães. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz**, Rio de Janeiro, [s. p.], jan. 2019. Disponível em: <https://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-ensino-medio-sempre-foi-a-pedra-de-toque-da-desigualdade-social-expressa-na>. Acesso em: 29 jan. 2022.

DESCOBRIMOS quem treinou a extrema direita brasileira. [s.l.]. **The Intercept Brasil**, 18 ago. 2021. 1 vídeo (39min25s). *Live*. Cama de gato com Leandro Demori. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qaign2YcExvY>. Acesso em: 7 dez. 2021.

DIAS, D. C. L. A. **Direitos humanos em sala de aula**: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5027354. Acesso em: 22 jan. 2020.

DHNET. **I Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, 1996**. Direitos humanos na internet, 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>. Acesso em: 11 maio 2021.

EXTREMA direita se organiza mundialmente, só frente ampla consegue detê-la. [s.l.]. Rede TVT, 20 out. 2021. 1 vídeo (10min49s). Entrevista com Lejeune Mirhan. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DS5_mMD-AqA. Acesso em: 28 out. 2021.

FACHINETTO, R. F.; SEFFNER, F.; SANTOS, R. B. Educação em Direitos Humanos: componente curricular indispensável na escola pública brasileira contemporânea. **Lume Repositório Digital**. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/184425>. Acesso em: 22 out. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANZINER, F. R. **Políticas públicas de educação em direitos humanos na educação superior**. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5053073. Acesso em: 23 jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 76-100.

GAMBOA, S. S. *Alternativas Metodológicas: un análisis epistemológico*. In: GAMBOA, S. S. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998, p. 21-112. (Cap. 1).

GILVANDER, F. Tributo a Dom Moacyr Grechi, homem imprescindível nas CEBs, CIMI, CPT, Igreja com Opção pelos Pobres e na luta por uma sociedade justa. **Revista IHU on-line**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/590183-tributo-a-dom-moacyr-grechi-homem-imprescindivel-nas-cebs-cimi-cpt-igreja-com-opcao-pelos-pobres-e-na-luta-por-uma-sociedade-justa>. Acesso em: 3 dez. 2021.

GRAVINO, J. P. **Ações sociocomunitárias e suas contribuições à educação em direitos humanos e à formação cidadã de alunos de 9º ano do ensino fundamental no UNASP - Campus Engenheiro Coelho - SP**. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6786032. Acesso em: 24 jan. 2020.

GUALBERTO, G. **Há 40 anos Wilson Pinheiro foi assassinado**. Agência FPA, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2020/07/21/ha-40-anos-wilson-pinheiro-foi-assassinado/>. Acesso em: 3 dez. 2021.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Curitiba: A Página, 2012.

IMPACTOS sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia. **Portal da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ): comunicação e informação**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 25 maio 2021.

KOSIK, K. A totalidade concreta. In: KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 41-68. (Cap. 1).

LYRA FILHO, R. **O que é Direito**. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

LOCATELLI, P. PCdoB pede processo contra Bolsonaro por cartaz polêmico. **UOL Notícias - Política**. Brasília: 2009. Disponível em: noticias.uol.com.br/politica/2009/05/28/ult5773u1291.jhtm. Acesso em: 4 abr. 2021.

LÖWY, M. Neofascismo: um fenômeno planetário: o caso Bolsonaro. **A terra é redonda**, seção Artigos, 24 out. 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neofascismo-um-fenomeno-planetario-o-caso-bolsonaro/>. Acesso em: 5 dez. 2021.

LÖWY, M. Neofascismo: Dois anos de desgoverno: a ascensão do neofascismo: a onda marrom em escala mundial. **A terra é redonda**. Seção Artigos, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neofascismo-um-fenomeno-planetario-o-caso-bolsonaro/>. Acesso em: 5 dez. 2021.

MANIFESTO por uma educação democrática e humanizadora. [S./l.]: UniProsa: universidade que versa e prosa, 2021.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MASCARO, A. L. Direitos Humanos: uma crítica marxista. **Lua Nova**, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-109137/101>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MAYRINK, J. M. Mordaza no Estadão. **O Estado de S. Paulo**, 2008.

MEDEIROS, E. M. **Deslocamentos humanos na atualidade - estudo de caso: o fluxo migratório de haitianos para o Brasil através do município de Brasiléia no período de 2010 a 2014, na perspectiva da garantia dos direitos humanos**. 114 f. TCC (Graduação em Direito) – Faculdade da Amazônia Ocidental. Rio Branco, 2014. Disponível em: <https://docs.google.com/uc?export=download&id=1JWn4fmhxJwtb7BuDPTvxRrYjaUhng40>. Acesso em: 6 abr. 2021.

MEIRELLES, R. A Anistia Internacional e o Brasil: o princípio da não-violência e a defesa de presos políticos. **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 11, 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014327/3074#:~:text=Durante%20o%20regime%20militar%20brasileiro,humanos%20entre%20a%20comunidade%20internacional>. Acesso em: 3 abr. 2021.

MELLO, T. Os Estatutos do Homem. *In*: MELLO, T. **Faz escuro, mas eu canto: porque a manhã vai chegar**. São Paulo: Global editora, 2017.

MENDONÇA, S.; FIALHO, W. C. G. Reforma do ensino médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista de Educação PUC Campinas**. Campinas, s. p., 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572064945015/html/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 8-35. (Cap. 1 - Edição digital).

MIRANDA, N. **Por que Direitos Humanos?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2812/2097>. Acesso em: 29 jan. 2022.

NERES, B. C. **A construção de uma cultura de educação em direitos humanos: experiências formativas em uma escola da rede municipal de Natal**. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7169023 Acesso em: 22 jan. 2020.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1992, p. 11-30.

OLIVEIRA, M. E. **Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em direitos humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016**. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-153844/publico/MARCELO_ELIAS_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

O MUNDO paralelo e a guerra cultural (e virtual) da extrema direita. [S./l.]: **TV Boitempo**, 2021. 1 vídeo (2h16min). [*Live*]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dy86s-P7bjc>. Acesso em: 28 out. 2021. Participação de Rubens Casara, Sérgio Amadeu, Fábio Palácio e Ismail Xavier. Medição: Cynara Menezes.

PAULO NETTO, J. P.; BRAZ, M. Trabalho, sociedade e valor. *In*: PAULO NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29-53.

PAULO NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. *In*: **Conselho Federal de Serviço Social** (Org.). 2009.

PEDRO, A; LIMA, L E; CARVALHO, Y. **História do Mundo Ocidental**. São Paulo: FTD, 2005.

PEREIRA, D. A. A. **Formação inicial de professores: um estudo de caso sobre a educação em direitos humanos**. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5064410. Acesso em: 25 jan. 2020.

PIMENTA, A. M. Contra uma formação para uma educação em direitos humanos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 92-100, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9407/6845>. Acesso em: 26 maio 2021.

PINTO, A. A. S. **O discurso identitário nos museus de Rio Branco, Acre**: uma análise de narrativas dispositivas. São Paulo, 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/103/103131/tde-12012015-105744/publico/AgdaSardinhaREVISADA.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

PIOVESAN, F. (Coord.). **Direitos Humanos**. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2011. (Vol. 1).

REIS, L. F. S. O direito surgiu antes da escrita. **Plataforma Publica Direito**. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=7e44f6169f0ae75b#:~:text=Portanto%20a%20história%20do%20direito,no%20Egito%20e%20na%20Mesopotâmia>. Acesso em: 8 abr. 2021.

REIS, J. B. **Garantia dos direitos humanos nos planos municipais de educação Estado do Paraná**. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6330076. Acesso em: 23 jan. 2020.

RÉMOND, R. **O Século XIX: 1815-1914**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix, 1974.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Editores Associados, 2011.

SCHAFF, A. **História e Verdade**. Tradução de Maria Paula Duarte. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SEVERINO, A. J. Teoria e Prática Científica. *In*: SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico** [livro eletrônico]. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 72-93.

UNIC Rio. Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 005. Rio de Janeiro, agosto 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008.

VENTURA, Z. **1968**: o ano que não terminou - Relançamento. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ZAPATER, M. **70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 50 anos do AI-5**: o que há para comemorar? Justificando: mentes inquietas pensam direito. 2018. Disponível em: <https://www.justificando.com/2018/12/14/70-anos-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos-50-anos-do-ai-5-o-que-ha-para-comemorar/>. Acesso em: 1º abr. 2021.

ŽIŽEK, S. Contra os Direitos Humanos. Tradução de Sávio Cavalcante. **Mediações - dossiê: direitos humanos - diversos olhares**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 11-29, jan./jun. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

PROJETO DE PESQUISA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE NA VISÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Apresentação

A pesquisa “Educação em direitos humanos (EDH) na formação e na prática docente na visão de professores da rede pública estadual de Rio Branco” tem por objetivo analisar a partir da pedagogia histórico-crítica a visão de professores do ensino médio, sobre a educação em direitos humanos, identificando em que medida essas concepções dialogam com as narrativas de deslegitimação dos direitos humanos e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos no país. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados serão: a pesquisa documental, a aplicação de questionário do perfil profissional *on-line*, via *google forms* e a realização de entrevistas por videoconferência pelas plataformas *zoom*, *skype* ou *google meet*, de acordo com a disponibilidade do entrevistado. A população alvo é constituída por professores do ensino médio de Rio Branco.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre e realizada pela pesquisadora Elineide Meireles Medeiros, com a orientação da Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria e, para realizá-la, precisamos de sua contribuição. Nesse sentido, convidamos você a participar desta pesquisa.

2. Esclarecimento

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em responder a um questionário *on-line*, eventualmente fornecer documentos relacionados ao tema e, mediante entendimentos prévios, conceder entrevista por videoconferência. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade.

Os riscos da pesquisa são a possibilidade de vazamento de dados acerca dos participantes, considerando se tratar de questionários e entrevistas virtuais, que, apesar de todos os instrumentos de proteção de dados, ocasionalmente, podem ser alvo de vazamentos, que poderiam tornar públicas estas informações, provocando algum desconforto ou constrangimento.

Contudo há que se considerar que, em relação aos dados em geral, corremos estes riscos diariamente ao usar o nosso celular, ao acessar o nosso *e-mail* ou qualquer site, plataforma e redes sociais, de modo que, no que se refere especificamente às informações da pesquisa, para minimizar esses riscos faremos todas as comunicações de forma individualizada, bem como não serão solicitadas informações ou documentos de identificação no formulário e entrevista, exceto o *e-mail*, a fim de mitigar a possibilidade de ligar as informações aos entrevistados, caso elas possam vir a ser acessadas. Salvo a situação mencionada, a pesquisadora se compromete a manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. Caso a pesquisa lhe cause algum dano explicitado nos riscos, seu direito de indenização será garantido nos termos da lei.

Os possíveis benefícios que você terá com a pesquisa estão relacionados com a sua contribuição para a ampliação do debate sobre o fortalecimento da educação em direitos humanos (EDH) nas escolas, o que pode colaborar para a comunidade no sentido de assegurar um maior conhecimento sobre os direitos humanos.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade.

Este termo também está disponível para que você possa baixá-lo e guardar a sua via.

Para mais informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Elineide Meireles Medeiros, pelo telefone nº (68) 9.9604-6695 e *e-mail* elineide.medeiros@gmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos éticos sobre procedimentos de pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, *e-mail* cepufac@hotmail.com, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

Por fim, eu, Elineide Meireles Medeiros, pesquisadora, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3, "a-h" e IV.5, "a" e "d", da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

Para baixar o TCLE em formato pdf clique no link abaixo:

<https://docs.google.com/uc?export=download&id=1orJMcJDAuG1u7y04LO-UKshQpOAECr8p>.

3. Consentimento

Declaro que li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estou suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concordo de livre e espontânea vontade em participar como colaborador (a).

Sim

Não

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO PERFIL PROFISSIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DO PERFIL PROFISSIONAL

A pesquisa “Educação em direitos humanos (EDH) na formação e na prática docente na visão de professores da rede pública estadual de Rio Branco” tem por objetivo analisar a partir da Pedagogia histórico-crítica a visão de professores do ensino médio, sobre a educação em direitos humanos, identificando em que medida essas concepções dialogam com as narrativas de deslegitimação dos direitos humanos e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos no país.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre e realizada pela pesquisadora Elineide Meireles Medeiros, com a orientação da Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. Para realizá-la, precisamos de sua contribuição e nesse sentido, convidamos você a participar da pesquisa, respondendo a este questionário.

1. INFORMAÇÕES BÁSICAS

a) *E-mail*

b) Sexo

F M Prefiro não informar

c) Idade

18 – 25 36 – 40 51 – 55
 26 – 30 41 – 45 56 – 60
 31 – 35 46 – 50 + 60

d) Salário como professor(a)

1 a 2 salários-mínimos 3 a 4 salários-mínimos

- 5 a 6 salários-mínimos 9 a 10 salários-mínimos
 7 a 8 salários-mínimos Acima de 10 salários-mínimos
- e) Caso desenvolva outras atividades, além de ser professor(a), por favor, informe a renda mensal total.
- 1 a 2 salários-mínimos 7 a 8 salários-mínimos
 3 a 4 salários-mínimos 9 a 10 salários-mínimos
 5 a 6 salários-mínimos Acima de 10 salários-mínimos

2. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

a) Nível de instrução

- Ensino Médio Mestrado
 Nível Superior Doutorado
 Especialização Pós-doutorado

b) Graduação

- Artes Visuais Física Matemática
 C. Biológicas Geografia Música
 C. Naturais História Pedagogia
 C. Sociais Informática Química
 Dança LE Espanhol Teatro
 Ed. Física LE Inglês Outro: _____
 Filosofia Língua Port.

c) De 2007 a 2020, você participou de quantas atividades de formação sobre educação em direitos humanos (EDH), ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação?

- Nenhuma 5 (cinco)
 1 (uma) 6 (seis)
 2 (duas) 7 (sete)
 3 (três) 8 (oito) ou mais
 4 (quatro)

d) Detalhe o ano e o título da (s) formação(ões) em educação em direitos humanos (EDH), caso as tenha recebido.

Ano _____ Título/tema _____

Ano _____ Título/tema _____

Ano _____ Título/tema _____

e) As atividades de formação ocorrem no horário de trabalho sem necessidade de reposição?

Sim Não Na maior parte das vezes

f) Caso tenha respondido não, ou na maior parte das vezes, assinale os períodos em que costumam ser ofertadas, as atividades de formação.

Em outro turno No período das férias

Aos sábados e/ou feriados Outro: _____

3. DADOS CONTRATUAIS E DE ATUAÇÃO

a) Forma de Contratação

- Temporário
- 1 temporário e 1 efetivo Temporário – 2 Contratos
- Efetivo Outro: _____
- Efetivo – 2 Contratos

b) Escola em que está lotado(a)

- CEBRB Heloísa Mourão Marques
- Clícia Gadelha Henrique Lima
- Dr. Carlos Vasconcelos Humberto Soares da Costa
- EJORB João Calvino
- Glória Perez José Rodrigues Leite

Leôncio de Carvalho

c) Regime de funcionamento do ensino médio na sua escola

Integral Parcial

d) Há quanto tempo trabalha nessa escola

1º ano 8 - 9 anos 16- 17 anos
 2 - 3 anos 10 - 11 anos 18 - 19 anos
 4 - 5 anos 12 - 13 anos 20 - 25 anos
 6 - 7 anos 14 - 15 anos + 25 anos

e) Há quanto tempo (em anos) trabalha como professor(a)

1º ano 11 - 15 21 - 25
 2 - 5 16 - 20 26 - 30
 6 - 10 21 - 25 + 30

f) Jornada de trabalho total

15h 40h 55h
 25h 45h 60
 30h 50h Outro

g) Distribuição da jornada de trabalho

Manhã Manhã e noite
 Tarde Tarde e noite
 Noite Manhã, tarde e noite
 \Manhã e tarde Manhã e tarde

h) .Distribuição da jornada de trabalho

Manhã Manhã e noite
 Tarde Tarde e noite
 Noite Manhã, tarde e noite.

i) Disciplina(s) com a (s) qual (is) trabalha

- | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Arte | <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Projeto De |
| <input type="checkbox"/> Biologia | <input type="checkbox"/> L. Port. | Vida |
| <input type="checkbox"/> Ed. Física | <input type="checkbox"/> L. | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Filosofia | Espanhola | <input type="checkbox"/> Sociologia |
| <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> L. Inglesa | <input type="checkbox"/> Outro: |
| <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Matemática | _____ |

4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

j) Você tem conhecimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos?

- Sim Não

k) Caso positivo, você o utiliza no planejamento e no desenvolvimento das suas aulas?

- Sim Não

l) Você tem conhecimento da existência de algum plano de ação ou programa estadual de educação em direitos humanos?

- Sim Não

m) Caso tenha respondido sim para a questão acima, você o utiliza no planejamento e desenvolvimento das suas aulas?

- Sim Não

n) A educação em direitos humanos (EDH) está contemplada no projeto político pedagógico (PPP) da escola?

- Sim Não Não sei informar

o) Algum dos projetos realizados na escola desenvolveu temas de educação em direitos humanos (EDH)?

- Sim Não recordo
- Não Estou na escola há pouco tempo

p) Caso positivo, detalhe o ano e o título ou tema do(s) projeto(s) sobre educação em direitos humanos (EDH) desenvolvidos.

Ano_____ Título/tema _____

Ano_____ Título/tema _____

Ano_____ Título/tema _____

q) Você desenvolve temas de educação em direitos humanos (EDH) em suas aulas?

Sim

Não

r) De uma maneira geral, como você compreende a educação em direitos humanos (EDH) e como a percebe na sua formação e no processo ensino-aprendizagem?

Rio Branco - AC, 10 de março de 2021.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE
APÊNDICE C - GUIA PARA ENTREVISTA AOS PROFESSORES**

A pesquisa “Educação em direitos humanos (EDH) na formação e na prática docente na visão de professores da rede pública estadual de Rio Branco” tem por objetivo analisar a partir da Pedagogia histórico-crítica a visão de professores do ensino médio, sobre a educação em direitos humanos, identificando em que medida essas concepções dialogam com as narrativas de deslegitimação dos direitos humanos e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos no país.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre e realizada pela pesquisadora Elineide Meireles Medeiros, com a orientação da Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. Para realizá-la, precisamos de sua contribuição e, nesse sentido, convidamos você a participar da pesquisa, conversando sobre as questões que seguem.

ORGANIZAÇÃO

DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA	As entrevistas realizadas buscam construir respostas à questão central da pesquisa: Em que medida as concepções dos professores de ensino médio sobre a educação em direitos humanos dialogam com as narrativas de deslegitimação dos direitos humanos e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos?
ENTREVISTADOS (AS)	Considerando o caráter transversal e integrador da educação em direitos humanos (EDH), é importante ouvir professores regentes dos variados componentes curriculares.

ENTREVISTA-DORA	Pesquisadora do Mestrado em Educação Elineide Meireles Medeiros.
MEIO DE REALIZAÇÃO	Plataformas de videoconferência como <i>zoom</i> ou <i>skype</i> , de acordo com o acesso do(a) entrevistado(a).
TEMPO	De 30 a 50 minutos.
PRAZO	Até julho
OBJETIVO GERAL DA PESQUISA	Analisar a partir da Pedagogia histórico-crítica a visão de professores do ensino médio, sobre a educação em direitos humanos, identificando em que medida essas concepções dialogam com as narrativas de deslegitimação dos direitos humanos e/ou com uma perspectiva emancipadora de educação em direitos humanos no país.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a forma com que os professores do ensino médio de Rio Branco percebem a educação em direitos humanos na formação e na sua prática docente; - Identificar as ações e/ou estratégias que vêm sendo desenvolvidas em relação à educação em direitos humanos nas escolas em que atuam.
OBSERVAÇÃO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA	<p>O roteiro da entrevista é um guia que será desenvolvido à medida que a entrevistadora for observando a disponibilidade e naturalidade na colaboração. Não se trata de um rol taxativo de questões, sobre o que se esclarece que algumas perguntas poderão não ser formuladas para alguns(as) entrevistados(as), assim como outras, eventualmente, poderão surgir no diálogo, a partir de alguma informação trazida por ele.</p> <p>Preliminarmente à entrevista foi realizada a aplicação de um questionário <i>on-line</i> com questões fechadas a respeito do perfil dos entrevistados, da sua formação, informações sobre EDH e prática docente. A entrevista se orientará pelo resultado dos questionários de cada entrevistado no momento de selecionar as questões que são aplicáveis em cada caso.</p> <p>Do mesmo modo, no contato inicial para agendamento da entrevista, foram explicados os objetivos da pesquisa, bem como os seus procedimentos.</p>

ESTRUTURAÇÃO DAS QUESTÕES

APRESENTAÇÃO - Olá, professor(a), eu sou Elineide Meireles, sou professora de história e estou pesquisando “Educação em direitos humanos (EDH) na formação e na prática docente na visão de professores da rede pública estadual de Rio Branco” pelo Mestrado em Educação. Minha orientadora é a Profa. Dra. Lenilda Faria e gostaria muito de agradecer a sua colaboração nesse estudo concedendo esta entrevista, para a qual solicito, além da sua anuência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), também autorização para a gravação de áudio e vídeo, que não serão divulgados por quaisquer meios, assim como nas publicações dos trabalhos resultantes desta pesquisa, será assegurado o anonimato de todos os entrevistados.

Desse modo, peço que inicie expressando a ciência e concordância destes termos por meio do link compartilhado no *chat* e em seguida, gostaria de pedir que você iniciasse também se apresentando e nos contando um pouco sobre o seu trabalho, a escola em que está lotado(a) e a disciplina com a qual trabalha.

CONCEPÇÃO - Seguindo o diálogo, perguntar, o que o(a) professor(a) compreende por direitos humanos e o que pensa a respeito deles.

- No mesmo sentido da questão anterior, perguntar também o que o(a) professor(a) entende por educação em direitos humanos (EDH).

- Se não tiver ficado exposto nas respostas às outras questões, qual o papel dos direitos humanos na nossa sociedade?

- Do mesmo modo, se também ainda não tiver sido respondido anteriormente, encerrar este bloco perguntando quais direitos humanos que primeiro vêm à sua cabeça quando se fala do assunto (Igualdade racial, Gênero, Proteção de bandidos, Educação, Saúde, Segurança, Moradia, Crença, Voto, Previdência Social, Alimentação, Trabalho, Transporte, Lazer, Proteção à maternidade e à infância etc).

ATUAÇÃO

[Caso o(a) professor(a) tenha indicado no questionário da pesquisa on-line que desenvolve temas de educação em direitos humanos (EDH) em suas aulas].

- Falando especificamente da sua atuação em sala de aula, você indicou no formulário *on-line* que desenvolve temas de educação em direitos humanos nas suas aulas. Você poderia detalhar um pouco esse trabalho?

[À medida que o(a) professor(a) for respondendo, observar se há espaço para ir inserindo, em forma de bate-papo, questões como]: quais os principais temas desenvolvidos? As atividades realizadas ou situações vivenciadas? O material utilizado com os alunos? Esses temas são planejados com o objetivo de trabalhar educação em direitos humanos ou eles aparecem de maneira natural no desenvolvimento da aula?

[Caso o(a) professor(a) tenha indicado no questionário da pesquisa on-line que não desenvolve temas de educação em direitos humanos (EDH) em suas aulas]

- Falando especificamente da sua atuação em sala de aula, você indicou no formulário *on-line* que não desenvolve temas de educação em direitos humanos nas suas aulas, eu te perguntaria: o tema não surge, nem de forma indireta? Caso responda afirmativamente, estimulá-lo a falar sobre as situações em que isso ocorre, os temas e como procura conduzir essas situações.

FORMAÇÃO

[Caso o(a) professor(a) tenha indicado no questionário da pesquisa on-line que participou de atividades de formação sobre educação em direitos humanos (EDH), ofertadas pela Secretaria de Estado de educação, de 2007 a 2020].

- Nos fale um pouco sobre suas impressões a respeito dessas formações.

- Em que sentido contribuíram para a sua prática docente no desenvolvimento da educação em direitos humanos? Incorporou os conteúdos e/ou atividades destas formações às suas aulas? Como?

[Caso o(a) professor(a) tenha indicado no questionário da pesquisa on-line que não participou de atividades de formação sobre educação em direitos humanos (EDH), ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação, de 2007 a 2020].

- Você realizou algum curso ou participou de alguma atividade de formação na área de educação em direitos humanos por outros meios? Quais seriam eles?

- Elas contribuíram para a sua prática docente no desenvolvimento da educação em direitos humanos? Incorporou os conteúdos e/ou atividades destas formações às suas aulas? Fale-nos um pouco a esse respeito.

- Você estudou sobre educação em direitos humanos na sua graduação? Poderia nos contar um pouco, como se deu a presença dessa temática na sua formação inicial?

**A EDUCAÇÃO
EM DIREITOS
HUMANOS NA
ESCOLA**

- Fale um pouco sobre como aparece a questão dos direitos humanos na escola em que você trabalha.

- E sobre educação em direitos humanos (EDH)? São conteúdos presentes ou não se fala desse assunto na escola?

[Caso o professor tenha respondido sim para a pergunta: - A educação em direitos humanos (EDH) está contemplada no projeto político pedagógico (PPP) da escola].

- Como é tratada a educação em direitos humanos (EDH) no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

[Caso o professor tenha respondido não ou não sei informar para a pergunta: - A educação em direitos humanos (EDH) está contemplada no projeto político pedagógico (PPP) da escola?]

- Como funciona o PPP na escola em que você trabalha? É construído coletivamente, é usado como referência ao longo do ano?

[Caso o professor tenha respondido sim para a questão: - Algum dos projetos realizados na escola desenvolveu temas de educação em direitos humanos (EDH)?].

- Fale um pouco sobre a presença da educação em direitos humanos nos projetos pedagógicos realizados na escola (os temas abordados, a forma que são abordados, a sistematicidade e periodicidade etc.).

- Como você avalia a eficácia desses projetos?

- Você observa algum outro trabalho desenvolvido na escola que aborda ou desenvolve temas de educação em direitos humanos?

- Na graduação, você estudou temas sobre direitos humanos e educação em direitos humanos? Caso positivo fale um pouco dessa experiência.

- No seu modo de ver, em se tratando do processo ensino-aprendizagem, quando podemos falar em efetivação de direitos humanos?

INFORMAÇÃO E FRUIÇÃO

- Você participou de alguma mobilização de construção desses instrumentos em Rio Branco?

- Você tem conhecimento de estudos e experiências bem sucedidas na área dos direitos humanos e da educação em direitos humanos divulgados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) ou pelo Ministério da Educação (MEC)?

- E materiais didáticos e paradidáticos sobre direitos humanos, educação em direitos humanos, também produzidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) ou pelo Ministério da Educação (MEC), você também tem conhecimento?

- Pessoalmente, você já sentiu que foi desrespeitado em seus direitos humanos no ambiente da escola, na sala de aula ou no seu exercício profissional de uma maneira geral? Fale-nos um pouco a esse respeito.

- Você sabia que os alunos têm direito a ter aulas sobre educação em direitos humanos? Como você pensa que isso deveria acontecer?

**ENCER-
RAMENTO**

Muitíssimo obrigada pela sua colaboração. Muito obrigada mesmo!

Rio Branco, AC, 18 de março de 2021.

APÊNDICE D – PRINTS BANCO DE DADOS DAS ENTREVISTAS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RI...

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Dados Ferramentas Extensões Ajuda [A última edição foi há alguns segundos](#) Compartilhar

100% | RS % .0 .00 123 | Times New... | 10 | B I T A | De 2007 a 2020

	A	D	E	F	G	H	I	J	N	P	
1	Carimbo de data/hora	a). Sexo	b). Idade	c). Salário como professor(a)	d). Caso desen outras ativida	a). Nível de instrução	b). Graduação	c). De 2007 a 2020, você participou de qu atividades de formaçã	a). Forma de Contratação	c). Regi-me de fu	d). Há quan
2	12/03/2021 18:10:42	Masculino	18 - 25	3 a 4 salários mínimos		Especialização	Educação Física	Nenhuma	Efetivo - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
3	13/03/2021 17:59:34	Feminino	36 - 40	3 a 4 salários mínimos		Especialização	História	Nenhuma	1 temporário e 1 efetivo	Parcial	2 - 3 anos
4	13/03/2021 18:47:15	Masculino	46 - 50	1 a 2 salários mínimos	3 a 4 salários mínim	Especialização	Química	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
5	13/03/2021 19:26:03	Masculino	36 - 40	1 a 2 salários mínimos		Nível Superior	Filosofia	Nenhuma	1 temporário e 1 efetivo	Parcial	1º ano
6	13/03/2021 20:47:03	Feminino	31 - 35	1 a 2 salários mínimos		Especialização	Letras - Língua Portuguesa	Nenhuma	Temporário - 2 contratos	Parcial	2 - 3 anos
7	15/03/2021 11:10:13	Feminino	36 - 40	1 a 2 salários mínimos	1 a 2 salários mínim	Mestrado	Letras - Língua Portuguesa	Nenhuma	Efetivo - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
8	15/03/2021 11:10:34	Masculino	41 - 45	3 a 4 salários mínimos		Especialização	Educação Física	Nenhuma	Efetivo - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
9	15/03/2021 11:12:35	Masculino	+ 60	5 a 6 salários mínimos	5 a 6 salários mínim	Mestrado	Física, Informática, Matem	Nenhuma	Efetivo - 1 contrato	Parcial	12 - 13 anos
10	15/03/2021 11:52:01	Feminino	26 - 30	3 a 4 salários mínimos		Especialização	Geografia	Nenhuma	Efetivo - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
11	15/03/2021 14:02:43	Feminino	41 - 45	3 a 4 salários mínimos		Especialização	Letras - Língua Estrangeira	Nenhuma	Efetivo - 1 contrato	Parcial	14 - 15 anos
12	16/03/2021 12:46:47	Masculino	31 - 35	1 a 2 salários mínimos		Nível Superior	Artes Visuais	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Integral	1º ano
13	16/03/2021 13:17:34	Feminino	46 - 50	1 a 2 salários mínimos	1 a 2 salários mínim	Ensino Médio	Tec.recurso humanos	4 (quatro)	Efetivo - 2 contratos	Integral	8 - 9 anos
14	16/03/2021 14:07:34	Masculino	31 - 35	5 a 6 salários mínimos		Nível Superior	Ciências Biológicas	Nenhuma	Efetivo - 2 contratos	Integral	1º ano
15	16/03/2021 16:04:38	Feminino	31 - 35	3 a 4 salários mínimos		Especialização	Letras - Língua Portuguesa	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Integral	1º ano
16	16/03/2021 19:55:19	Feminino	26 - 30	3 a 4 salários mínimos	3 a 4 salários mínim	Especialização	História	Nenhuma	Temporário - 2 contratos	Integral	4 - 5 anos
17	16/03/2021 21:04:57	Feminino	51 - 55	1 a 2 salários mínimos		Nível Superior	Serviço Social	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Integral	1º ano
18	17/03/2021 10:48:40	Feminino	26 - 30	1 a 2 salários mínimos	1 a 2 salários mínim	Especialização	Ciências Biológicas	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
19	17/03/2021 11:57:02	Feminino	36 - 40	1 a 2 salários mínimos		Especialização	Letras - Língua Portuguesa	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	1º ano
20	17/03/2021 13:43:43	Masculino	26 - 30	1 a 2 salários mínimos		Nível Superior	Física	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	4 - 5 anos

Respostas ao formulário 1

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RI...

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Dados Ferramentas Extensões Ajuda [A última edição foi feita há 2 minutos](#) Compartilhar

100% | RS % .0 .00 123 | Times New... | 10 | B I T A | De 2007 a 2020

	A	D	E	F	G	H	I	J	N	P	
1	Carimbo de data/hora	a). Sexo	b). Idade	c). Salário como professor(a)	d). Caso desen outras ativida	a). Nível de instrução	b). Graduação	c). De 2007 a 2020, você participou de qu atividades de formaçã	a). Forma de Contratação	c). Regi-me de fu	d). Há quan
17	16/03/2021 21:04:57	Feminino	51 - 55	1 a 2 salários mínimos		Nível Superior	Serviço Social	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Integral	1º ano
18	17/03/2021 10:48:40	Feminino	26 - 30	1 a 2 salários mínimos	1 a 2 salários mínim	Especialização	Ciências Biológicas	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
19	17/03/2021 11:57:02	Feminino	36 - 40	1 a 2 salários mínimos		Especialização	Letras - Língua Portuguesa	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	1º ano
20	17/03/2021 13:43:43	Masculino	26 - 30	1 a 2 salários mínimos		Nível Superior	Física	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	4 - 5 anos
21	21/03/2021 11:43:52	Feminino	41 - 45	1 a 2 salários mínimos		Especialização	Ciências Sociais, Pedagogia	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
22	23/03/2021 10:29:30	Feminino	31 - 35	1 a 2 salários mínimos		Nível Superior	Teatro	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Integral	2 - 3 anos
23	23/03/2021 12:20:08	Feminino	46 - 50	1 a 2 salários mínimos		Especialização	Teatro	1 (uma)	Temporário - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
24	23/03/2021 13:06:00	Feminino	36 - 40	1 a 2 salários mínimos		Nível Superior	Ciências Biológicas	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
25	23/03/2021 14:24:08	Masculino	51 - 55	5 a 6 salários mínimos		Especialização	Letras - Língua Portuguesa	Nenhuma	Efetivo - 1 contrato	Integral	12 - 13 anos
26	23/03/2021 15:58:56										
27	23/03/2021 20:47:37	Feminino	26 - 30	1 a 2 salários mínimos	1 a 2 salários mínim	Especialização	Letras - Língua Estrangeira	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	1º ano
28	24/03/2021 00:01:58	Masculino	51 - 55	7 a 8 salários mínimos		Especialização	Pedagogia	Nenhuma	Efetivo - 2 contratos	Integral	18 - 19 anos
29	24/03/2021 05:00:22	Masculino	31 - 35	5 a 6 salários mínimos	1 a 2 salários mínim	Mestrado	Física, Engenharia Civil	4 (quatro)	temporário e carteira ass	Parcial	2 - 3 anos
30	24/03/2021 07:51:34	Feminino	18 - 25	1 a 2 salários mínimos	3 a 4 salários mínim	Nível Superior	Letras - Língua Estrangeira	Nenhuma	Efetivo - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
31	24/03/2021 10:01:42	Masculino	26 - 30	1 a 2 salários mínimos		Nível Superior	Teatro	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
32	24/03/2021 12:15:52	Feminino	36 - 40	3 a 4 salários mínimos	3 a 4 salários mínim	Nível Superior	Geografia	Nenhuma	Temporário - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
33	25/03/2021 10:18:49	Feminino	46 - 50	3 a 4 salários mínimos	3 a 4 salários mínim	Especialização	Letras - Língua Portuguesa	2 (duas)	Temporário - 1 contrato	Parcial	2 - 3 anos
34	05/04/2021 17:04:38	Feminino	51 - 55	3 a 4 salários mínimos		Especialização	Filosofia	3 (três)	1 contrato temporário e	Parcial	2 - 3 anos

Respostas ao formulário 1

APÊNDICE E – IMAGENS (AULAS, ENTREVISTAS, ORIENTAÇÃO, ENCONTROS, CONFRATERNIZAÇÃO)

Imagem 1 – Recepção da turma 2019 pela turma 2018



Fonte: Acervo pessoal da mestrandia

Imagem 2 – Sempre um lanche compartilhado, 2019



Fonte: Acervo pessoal da mestrandia

Imagem 3 - Apresentação do projeto na disciplina Seminário de Pesquisa, em 27.09.2019



Fonte: Acervo pessoal da mestranda

Imagem 4 – Prestigiando a defesa da colega Larissa de Azevedo da turma de 2017, em 09.10.2019



Fonte: Acervo pessoal da mestranda

Imagem 5 – Prestigiando a defesa do colega Antonio, da turma de 2017, em 16.10.2019



Fonte: Acervo pessoal da mestrandia

Imagem 6 – Participação na Comissão de Organização da XX Semana de educação e II Simpósio de Pesquisa Educacional do Mestrado em Educação – PPGE/UFAC, 18 a 21 de nov. de 2019.



Fonte: Acervo pessoal da mestrandia

Imagem 7 – Comunicação oral na XX Semana de Educação e II Simpósio de Pesquisa Educacional do Mestrado em Educação – PPGE/UFAC, em 20 de nov. de 2019.



Fonte: Acervo pessoal da mestrandia

Imagem 8 – Confraternizar também é preciso, dezembro de 2019



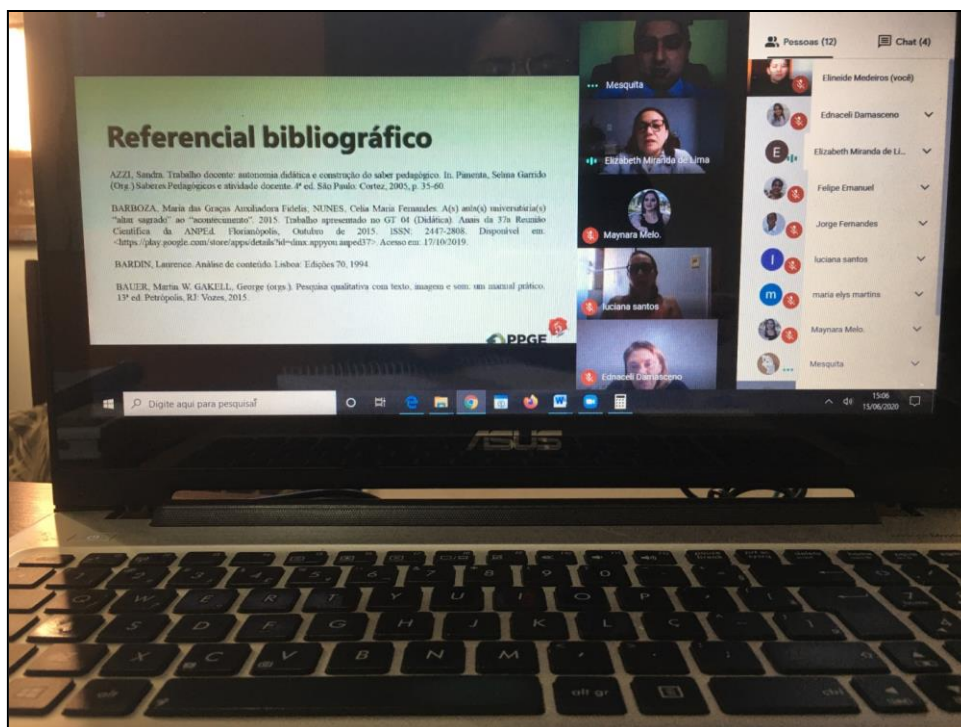
Fonte: Acervo pessoal da mestrandia

Imagem 9 – Primeiro encontro coletivo entre a Profa. Dra. Lenilda Faria e as mestrandas da turma 2019, Elineide Meireles Medeiros e Rogéria Gadelha em 08.01.2020



Fonte: Acervo pessoal da mestranda

Imagem 10 – Aprendendo na qualificação *on-line* do colega Izaac Lobo, em 15.06.2020



Fonte: Acervo pessoal da mestranda

Imagem 11 - Matrículas em tempos de pandemia, 2020



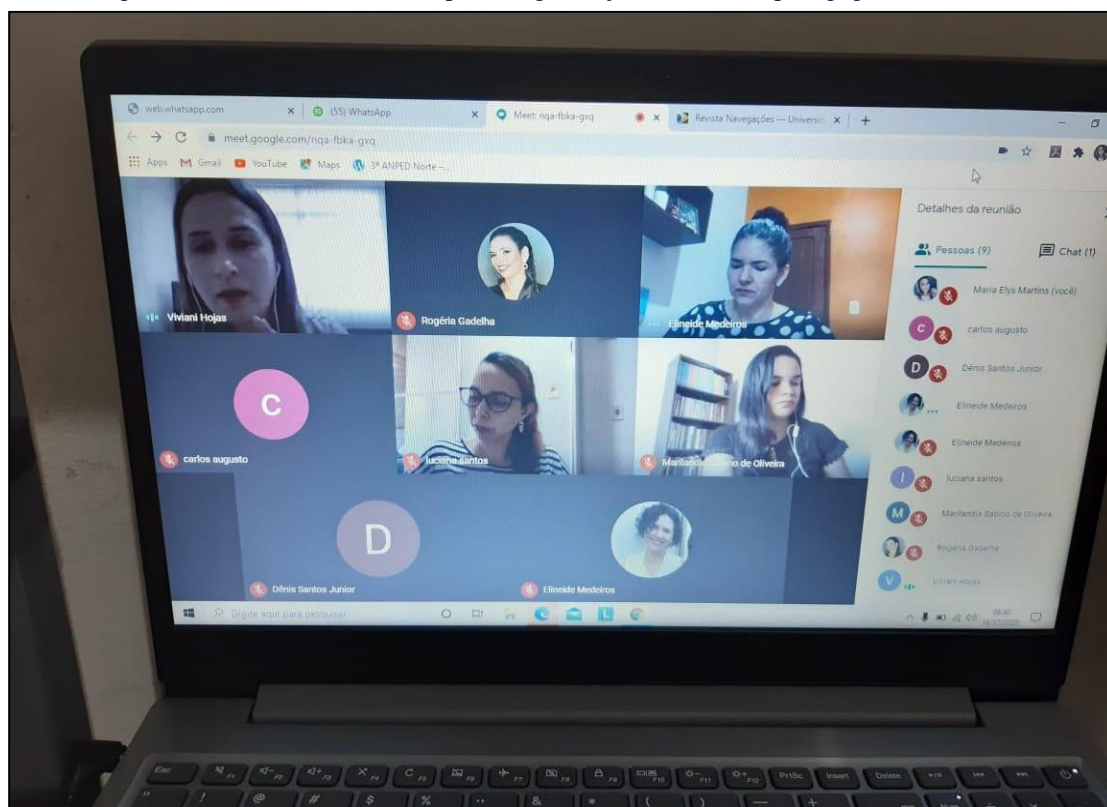
Fonte: Acervo pessoal da mestranda

Imagem 12 – Aula remota da disciplina Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas, em 27.10.2020



Fonte: Acervo pessoal da mestranda

Imagem 13 – Aula remota da disciplina Organização do trabalho pedagógico na escola, 2020



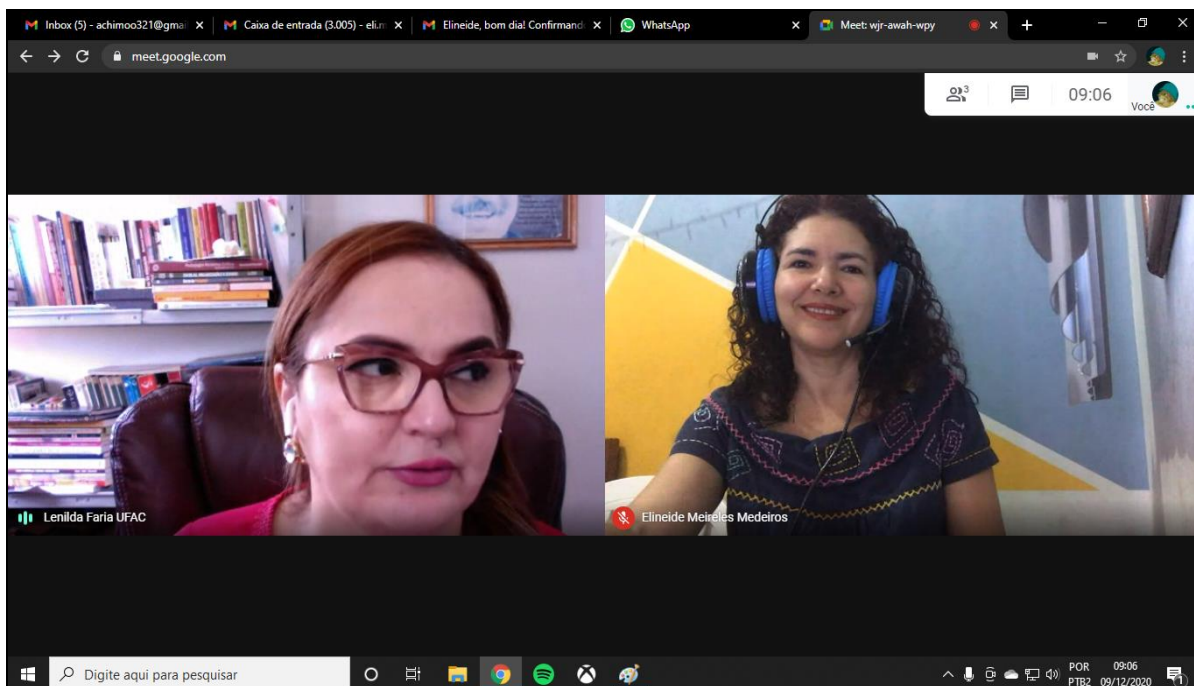
Fonte: Acervo pessoal da mestranda

Imagem 14 – Apresentação de Pôster no XX ENDIPE - Eixo: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com formação docente, em 05.11.2020, estimulada e prestigiada pela orientadora Profa. Dra. Lenilda Faria. Participaram ainda deste ateliê as colegas do mestrado Elizângela Martins, Luciana Vasconcelos e Rogéria Gadelha.



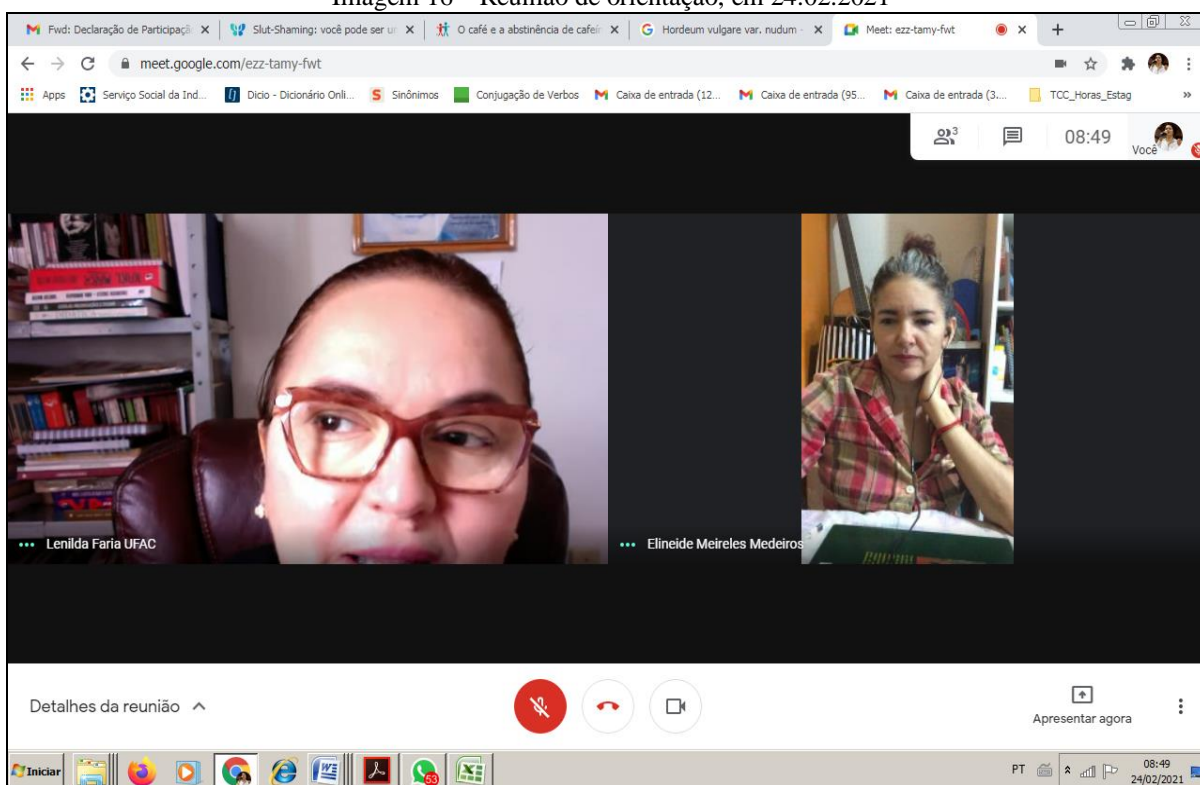
Fonte: Acervo pessoal da mestranda

Imagem 15 – Reunião de orientação, em 09.12.2020



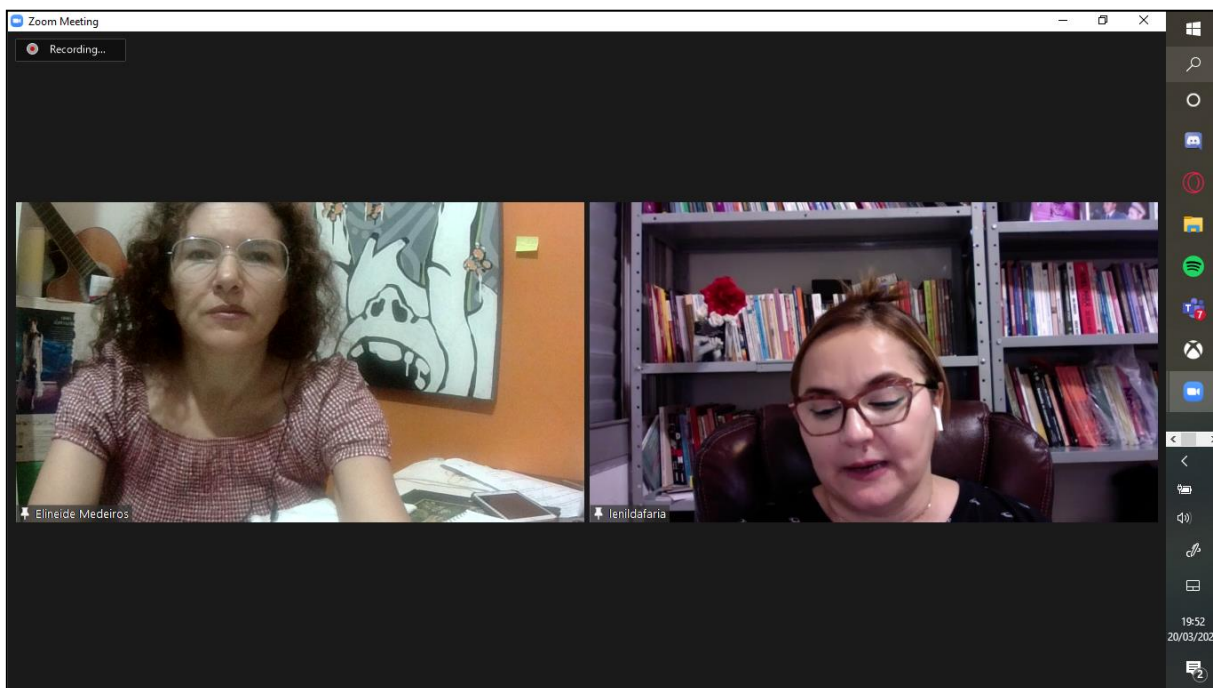
Fonte: Acervo pessoal da mestrandia

Imagem 16 – Reunião de orientação, em 24.02.2021



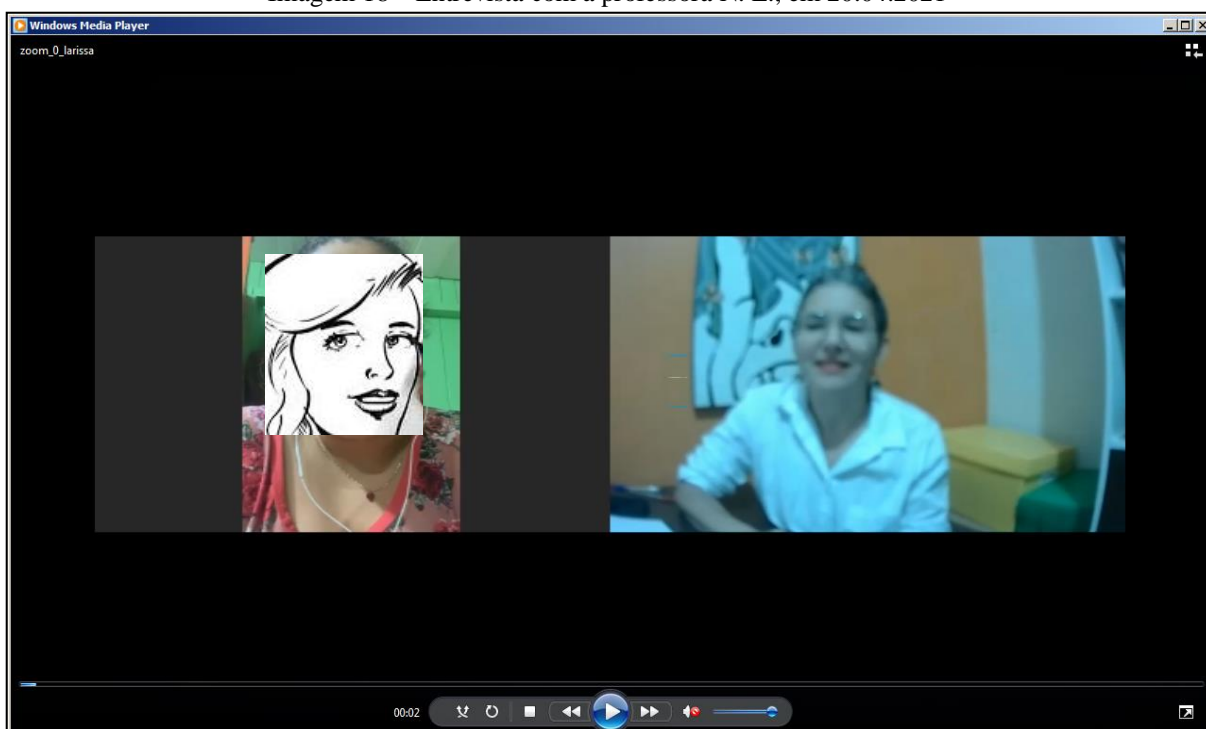
Fonte: Acervo pessoal da mestrandia

Imagem 17 – Reunião de orientação, em 20.03.2021



Fonte: Acervo pessoal da mestranda

Imagem 18 – Entrevista com a professora N. L., em 20.04.2021



Fonte: Acervo pessoal da mestranda

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM “RETIRANTES”

170/21

INSTRUMENTO PARTICULAR DE AUTORIZAÇÃO DE USO - LICENCIAMENTO

Partes:

LICENCIANTE: **PORTINARI LICENSING LTDA**, com sede na Rua Rocha, 440, Bela Vista, São Paulo/SP, CEP 01.330-000, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 00.898.341/0001-26.

LICENCIADO: **ELINEIDE MEIRELES MEDEIROS**, com endereço a Rua Raimundo Escócio de Farias, 256 - bairro Manoel Julião - CEP 69.918-416. Rio Branco - Acre., inscrita no CPF sob o nº 434.776.312-34.

1. Pelo presente INSTRUMENTO PARTICULAR DE LICENCIAMENTO, o ora LICENCIANTE, único titular dos direitos autorais e de imagem do pintor Candido Portinari, autoriza ao LICENCIADO a reprodução das obras e citações descritas na cláusula 1.1 abaixo, adiante denominadas simplesmente por OBRAS de acordo com os termos e condições adiante pactuados.

1.1. OBRA (S):

Título: Retirantes
FCO: 2733
CR: 2054
DATA: 1944
Panela a óleo / tela
190 X 180 cm

2. A autorização ora concedida pelo LICENCIANTE ao LICENCIADO confere a este último o direito de utilização da(s) OBRA (S) na PESQUISA intitulada “**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NA PRÁTICA DOCENTE NA VISÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO**”, que está sendo realizada no Programa Pós-graduação em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Acre - UFAC, em nível de mestrado acadêmico, adiante denominado simplesmente por PESQUISA, em todo o território brasileiro. Na hipótese outras edições, nova autorização deverá ser solicitada.

3. A presente autorização, porém, ficará condicionada às seguintes condições:

- a) informação correta dos dados da(s) OBRA(S) reproduzida(s), fornecidas pelo Projeto Portinari, conforme acima;
- b) uso de imagens em alta resolução para garantir a boa qualidade da reprodução;
- c) registro dos créditos de direito autorais da seguinte forma: “direito de reprodução gentilmente cedido por João Candido Portinari”;
- d) remessa de 2 exemplares da publicação para arquivo do Projeto Portinari a ser enviada no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, sala 2, andar térreo, Gávea – Rio de Janeiro, CEP 22451-900.

4. A presente autorização é concedida a título gratuito, podendo ser renovada.

5. A utilização da(s) OBRA(S) em todo e qualquer material promocional e de divulgação da PESQUISA, em mídia impressa e/ou eletrônica, dependerá de aprovação prévia pelo LICENCIANTE.

6. Fica expressamente vedado ao LICENCIADO utilizar a(s) OBRA(S) para quaisquer outras finalidades que não aquelas expressamente previstas no presente, devendo o presente instrumento ser interpretado restritivamente.

7. O LICENCIANTE declara, neste ato, estar apto a firmar o presente contrato.

8. A infração a qualquer das cláusulas do presente instrumento sujeitará o LICENCIADO ao pagamento de multa no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), sem prejuízo das perdas e danos.



ANEXO B – DOCUMENTO SEE



ESTADO DO ACRE
Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes
Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade - DEDHD

A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes-SEE, atua com os temas de Direitos Humanos em duas perspectivas. A primeira é participando ativamente de Conselhos de Direito, Grupos de Trabalho e Comitês, que tratam, discutem e monitoram as políticas e situações concernentes à garantia de direitos das categorias que cada grupo representa, seja criança, adolescente, mulher, imigrantes, idosos.

A segunda perspectiva que a SEE atua é a forma como direitos humanos será tratado no currículo escolar. Para isso, a SEE conta com um setor, a Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade-DIEDHD (presente em Rio Branco e Cruzeiro do Sul), que têm como atribuição propor atividades, elaborar documentos e materiais didáticos, acompanhar e auxiliar as escolas na implementação das leis e temáticas que, mesmo não nominadas de direitos humanos diretamente, são pautas que precisam ser incluídas e vivenciadas pelas crianças, adolescentes e adultos(as), pois como preconizam alguns documentos, uma das principais atribuições da educação é a formação do(a) cidadão(ã). Assim, discutir os papéis e contribuições sociais de determinados grupos como: mulheres, crianças, jovens, negros, indígenas, é a forma que esta secretaria utiliza para aproximar discussões sociais e históricas. Temas que têm a garantia da implementação através de leis que alteram o currículo, como por exemplo as leis 11.645/08, 11.525/07, que tratam respectivamente da inclusão da história e cultura africana e indígena no currículo, inclusão do Estatuto da Criança e Adolescente-ECA no currículo.

As ações desenvolvidas pela DEDHD

A divisão vem desenvolvendo ações que, mesmo com temas específicos, contemplam a discussão de Educação em Direitos Humanos. São elas: gênero, raça, bullying, criança e adolescente, idosos.

Cine Direitos Humanos - exibição de audiovisual sobre temas sociais, seguido de debate. Considerando o segmento e a faixa-etária.

Oficinas e Rodas de Conversas – a partir de um assunto indicado pela escola, é realizada a exposição, problematização e a partir disto, há a medição de um debate/conversa, onde os alunos podem expor a opinião, dar sugestões.

A DIEDHD, além de atuar com profissionais da educação, alunos, também realiza outras ações, como participar de atividades realizadas pelas escolas com as famílias, como reuniões de entrega de notas, feiras de conhecimento. Oportunizando às famílias contato com assuntos tratados no dia a dia da sala de aula.

Entre todas as ações, em 2019, a DIEDHD Rio Branco e Cruzeiro do Sul, alcançaram um total de 13.523 atendimentos.



ESTADO DO ACRE
 Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes
 Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade - DEDHD

ANEXOS:

Registro fotográfico dos atendimentos realizados em 2019



Apresentação cultural e Roda de Conversa do -Yunu Pani (Lenda do Povo Hunikui)/RB



Roda de Conversa-Bullying, delete essa ideia/ RB



Oficina-Alma não tem cor/RB



Roda de conversa sobre Empoderamento Feminino/CZSUL



Oficina-Da Cor da Pele I/ Curso de Artes Cênicas: teatro - UFAC



Palco cultural da 5ª Mostra Viver Ciência/RB



ESTADO DO ACRE
Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes
Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade - DEDHD



Palestra sobre cultura Marubo e aulas sobre a Língua Marubo/CZSUL



Cine Direitos/Plácido de Castro



III Seminário de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes/RB



Fórum sobre a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.



Assinatura do ATC do Maria da Penha vai à escola para 2020 e 2021.



Papo Jovem sobre bullying homofóbico e preconceito de gênero/CZSUL