



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Guilherme do Nascimento Pereira

**Percepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação em
Direitos Humanos**

Rio de Janeiro

2019

Guilherme do Nascimento Pereira

**Percepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação em Direitos
Humanos**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P436 Pereira, Guilherme do Nascimento
Percepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação em Direitos
Humanos / Guilherme do Nascimento Pereira. – 2019.
123 f.

Orientadora: Maria Isabel Ramalho Ortigão.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Direitos humanos – Brasil – Teses. I.
Ortigão, Maria Isabel Ramalho. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Guilherme do Nascimento Pereira

**Percepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação em Direitos
Humanos**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 14 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão (Orientadora)
Faculdade de Educação -UERJ

Prof.^a Dr.^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Verônica Borges
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ferrão Candau
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico o esforço para a produção desta tese aos meus avós, Glória e Otacílio, sem os quais nada disso teria sido possível/sonhável...À todas as pessoas ao redor do mundo que lutam/lutaram em favor dos direitos humanos. Só a luta muda a vida!

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos é a etapa da produção da tese que eu estava mais ansioso para fazer e eu deixei parar fazer isto quando todo o resto estivesse pronto. Reconheço em minha vida a ajuda de muitas pessoas; esta é a oportunidade de registrar minha gratidão a algumas delas.

A minha orientadora, Isabel Ortigão, pela oportunidade que me concedeu ao aceitar orientar uma pesquisa realizada em uma área que não lhe era tão próxima, e por todo o suporte e direcionamentos durante estes primeiros quatro anos de parceria.

Aos companheiros do grupo de pesquisa “Políticas de avaliação, desigualdades e educação matemática” Antonia Alves, António Fernando Zucula, Carlos Augusto Aguilár Júnior, Graciane Volotão e Renata Oliveira, pelas muitas horas produtivas de estudo compartilhadas e ainda mais pelos momentos de descontração, apoio e incentivo. Além das leituras e sugestões atentas que realizaram durante a escrita do texto que segue.

A Elionaldo Julião, por aceitar compor a banca de defesa e pelas importantes contribuições que ofereceu à ocasião da qualificação.

A Rita Frangella, que foi minha professora algumas vezes, que me recebeu como participante das reuniões de seu grupo de pesquisa “Currículo, formação e Educação em Direitos Humanos” (GCEDH), e agora compõe a banca avaliadora desta tese.

A Vera Candau, por ser uma referência pessoal de docência, pelas contribuições teóricas, pelos ensinamentos em sala de aula e por contribuir ainda mais para esta pesquisa como membro da banca avaliadora.

A Veronica Borges, pela presença gentil e atuante no ProPEd e na administração do espaço que me serviu em tantas horas de estudo, e por aceitar participar da banca avaliadora desta tese.

A Elizabeth Macedo, que, infelizmente, não poderá participar da banca de defesa, pelas contribuições no exame de qualificação, nas salas de aula, e nas suas muitas reflexões que me instigam a continuar pensando o Currículo.

Aos companheiros do GCEDH, Bonnie Axer, Jade Dias, Lhays Marinho, Phelipe Florez, Roberta Sales, Rosalva Drummond, Ana Paula Marques, André

Freitas, Cristiane Oliveira, Cristina Campos, Dafne Solis, Danielle Rodrigues, Debora Barreiros, Elisangela Silva, Isabelle Rodrigues, Maria Clara Camões, Mylena Vila Nova, Nataly Costa, Nivia Cursino, Suzan Silva e Thaianie Lima, com quem sempre é possível ver boas conversas, bons conselhos e parcerias, e muitas gargalhadas.

Ao corpo docente do ProPEd, pessoas que me ensinaram muitas coisas sobre a carreira docente universitária, tanto nas salas de aula, como nos colegiados dos quais participei e por suas atuações em eventos, conversas e mesmo pelos corredores.

Aos funcionários da secretaria do ProPEd, que sempre oferecem atendimento com muita boa vontade e um sorriso no rosto.

Às professoras Aida Monteiro Silva e Susana Sacavino, por tão generosamente aceitarem participar do processo de validação do instrumento que construí. Suas contribuições foram fundamentais, tanto as que fizeram quanto ao instrumento quanto as que obtive lendo seus primorosos trabalhos.

Às alunas do curso de Pedagogia que voluntariamente me auxiliaram no processo de testagem.

Aos participantes da pesquisa, pelo tempo e dedicação prestados aos responderem o questionário que enviei.

A meus avós, Glória e Otacílio, que sempre fizeram o possível para me proporcionar as condições de vida que me fizeram chegar até aqui. Nada disso teria sido possível sem o apoio deles durante toda a minha vida.

A minha mãe, Andréia, primeira professora que tive. Exemplo que escolhi em profissão e que me ensinou, entre outras coisas, a ser resiliente.

A Aura Helena Ramos, amiga e orientadora ad aeternum, por ter me apresentado ao campo da Educação em Direitos Humanos, o que mudou totalmente minha trajetória acadêmica, e por ter sempre palavras de alento, incentivo e direção.

A meu amigo Kauê Toledo, que acompanha detalhadamente minha jornada desde o começo da graduação, por todos os momentos diários nos quais compartilhamos nosso cotidiano, angústias e alegrias. A distância não impediu a proximidade.

A meu amigo Gustavo, que tem me apoiado em muitos aspectos da vida, por ser um exemplo de engajamento e obstinação, pelas boas discussões, e pelas noites viradas.

Aos meus amigos Sabrina Reis e Daniel Almenteiro, que compartilham as angústias da formação desde as nossas graduações, pelos muitos incentivos e amenidades.

As minhas amigas Ingrid Beltron e Vanessa Cortes, companheiras do NEC que continuam comigo e tem tornado a vida mais leve.

Aos meus amigos João Marcos e Maiara Freitas, por estarem por perto, por me ouvirem e pelos “Vamos? Vamos!”.

A Rosalva Drummond, em especial, pelas inúmeras caronas no trajeto Caxias-UERJ, pelas muitas conversas e discussões, pelas muitas oportunidades profissionais e pelas saídas.

Aos colegas do corpo discente do ProPEd, pessoas maravilhosas que tive a oportunidade de conhecer e espero poder encontrar muitas e muitas vezes em minha vida.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde construí minha formação profissional, onde trabalhei como bolsista e com docente, onde fiz amigos para a vida toda, onde aprendi o que significa lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade. A UERJ me enche de orgulho e eu sigo dizendo que ela nos ensina as dores e delícias de ser uerjiano.

A FAPERJ, pelo fomento à pesquisa através da bolsa, sem o qual não teria sido possível realizar esta pesquisa.

Ao CNPq e a Capes, pelos vários financiamentos que possibilitam o funcionamento dos Programas de Pós-Graduação e a realização das pesquisas.

Por fim, agradeço a todos e a tudo que não relatei aqui, mas que contribuíram para esta jornada. Não foi fácil, mas se tornou possível por eu não estar sozinho.

Se não fossem as minhas malas cheias de memórias
Ou aquela história que faz mais de um ano
Não fossem os danos
Não seria eu

Se não fossem as minhas tias com todos os mimos
Ou se eu menino fosse mais amado
Se não desse errado
Não seria eu

Se o fato é que eu sou muito do seu desagrado
Não quero ser chato, mas vou ser honesto
Eu não sei o que você tem contra mim
Você pode tentar por horas me deixar culpado
Mas vai dar errado, já que foi o resto
Da vida inteira que me fez assim

Se não fossem os “ais”
E não fosse a dor
E essa mania de lembrar de tudo feito um gravador
Se não fosse Deus bancando o escritor

Se não fosse o Mickey e as terças-feiras
E os ursos panda e o andar de cima
Da primeira casa em que eu morei
E dava pra chegar no morro só pela varanda

Se não fosse a fome e essas crianças
E esse cachorro e o Sancho Pança
Se não fosse o Koni e o Capitão Gancho
Eu não seria eu

Clarice Falcão

RESUMO

PEREIRA, Guilherme do Nascimento. Percepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação em Direitos Humanos. 2019. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O campo da Educação em Direitos Humanos é permeado por muitas possibilidades de trabalho, tanto metodológicas quanto temáticas. Esta tese tem por objetivo refletir sobre sentidos acerca deste campo, a partir das percepções apresentadas por estudantes do curso de Pedagogia da UERJ/Cederj, matriculados na disciplina eletiva “Escola, violência e direitos humanos”. Para tanto, seguindo as orientações metodológicas de Earl Babbie sobre a construção de *surveys*, foi elaborado um quadro teórico-conceitual a partir da literatura pertinente à área dos direitos humanos e da educação em direitos humanos; das quais emergiram as categorias democracia, diferença e dignidade humana. Além disso, a sensibilização insurge como uma estratégia metodológica frequente em diversos tratados sobre educação em direitos humanos, de modo que reflexões acerca dela mostrou-se potente para as análises. Foi percebido que a sensibilização tende a ser utilizada como uma etapa pontual nas diferentes propostas para a educação em direitos humanos. Nesta tese, sugere-se que a sensibilização possa ser vista como um processo de subjetivação pautado nas vivências individuais e coletivas, considerando-as mais fortemente nas estratégias didáticas de educação em direitos humanos. Dessa forma, o instrumento de pesquisa construído – questionário online autoadministrado – foi produzido de forma a fomentar respostas sobre a temática geral da pesquisa através das categorias elencadas, sobre concepções atuais e experiências de vida dos participantes. Observa-se que há certa referência à termos recorrentes, como respeito, liberdade e igualdade, por exemplo. As respostas indicaram que os estudantes valorizam os conceitos de democracia, diferença e dignidade humana, e percebem que existem violações dos direitos referentes a estes no cotidiano e em suas experiências pretéritas. Considerou-se que esta é uma seara de trabalho potente, pois aponta a sensibilização dos mesmos para as questões e o reconhecimento das problemáticas em situações práticas.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Democracia. Diferença. Dignidade humana. Sensibilização.

ABSTRACT

PEREIRA, Guilherme do Nascimento. Perceptions of Pedagogy Students on Human Rights Education. 2019. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The field of Human Rights Education is permeated by many possibilities of work, both methodological and thematic. This thesis aims to reflect on the senses about this field, based on the perceptions presented by students of the UERJ / Cederj Pedagogy course, enrolled in the elective course "School, violence and human rights". To do so, following the methodological guidelines of Earl Babbie on the construction of surveys, a theoretical-conceptual framework was elaborated from the relevant literature in the area of human rights and human rights education; from which emerged the categories of democracy, difference and human dignity. In addition, raising sensitization is a frequent methodological strategy in several treaties on human rights education, so reflections on it have proved to be powerful for analysis. It was perceived that awareness tends to be used as a one-off stage in the different proposals for human rights education. In this thesis, it is suggested that the sensitization can be seen as a process of subjectivation based on individual and collective experiences, considering them more strongly in the didactic strategies of human rights education. Thus, the research tool built – self-administered online questionnaire – was produced in order to foster responses on the general theme of the research through the categories listed, on current conceptions and life experiences of the participants. It is noted that there is some reference to recurrent terms, such as respect, freedom and equality, for example. The answers indicated that students value the concepts of democracy, difference and human dignity, and perceive that there are violations of the rights related to them in daily life and in their past experiences. It was considered that this is a potent field of work, since it points out the awareness of the same to the issues and the recognition of the problems in practical situations.

Keywords: Human rights education. Democracy. Difference. Human dignity. Sensitization.

RESUMEN

PEREIRA, Guilherme do Nascimento. Percepciones de estudiantes de Pedagogía sobre Educación en Derechos Humanos. 2019. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

El campo de la Educación en Derechos Humanos está impregnado por muchas posibilidades de trabajo, tanto metodológicas como temáticas. Esta tesis tiene por objetivo reflexionar sobre sentidos acerca de este campo, a partir de las percepciones presentadas por estudiantes del curso de Pedagogía de la UERJ / Cederj, matriculados en la disciplina electiva "Escuela, violencia y derechos humanos". Para ello, siguiendo las orientaciones metodológicas de Earl Babbie sobre la construcción de encuestas, se elaboró un marco teórico-conceptual a partir de la literatura pertinente al área de los derechos humanos y de la educación en derechos humanos; de las cuales surgieron las categorías democracia, diferencia y dignidad humana. Además, la sensibilización surge como una estrategia metodológica frecuente en diversos tratados sobre educación en derechos humanos, de modo que reflexiones sobre ella se mostró potente para los análisis. Se percibió que la sensibilización tiende a ser utilizada como una etapa puntual en las diferentes propuestas para la educación en derechos humanos. En esta tesis, se sugiere que la sensibilización pueda ser vista como un proceso de subjetivación pautado en las vivencias individuales y colectivas, considerándolas más fuertemente en las estrategias didácticas de educación en derechos humanos. De esta forma, el instrumento de investigación construido - cuestionario online autoadministrado - fue producido de forma a fomentar respuestas sobre la temática general de la investigación a través de las categorías enumeradas, sobre concepciones actuales y experiencias de vida de los participantes. Se observa que hay cierta referencia a los términos recurrentes, como respeto, libertad e igualdad, por ejemplo. Las respuestas indicaron que los estudiantes valoran los conceptos de democracia, diferencia y dignidad humana, y perciben que existen violaciones de los derechos referentes a éstos en el cotidiano y en sus experiencias pretéritas. Se consideró que esta es una serie de trabajo potente, pues apunta la sensibilización de los mismos a las cuestiones y el reconocimiento de las problemáticas en situaciones prácticas.

Palabras clave: Educación en derechos humanos. Democracia. Diferencia. Dignidad humana. Sensibilización.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Quadro-resumo dos conceitos e suas classificações por tema.....	63
Figura 1 –	Exemplo de exportação das respostas para arquivos individuais.....	72
Figura 2 –	Questão 2. “Quanto à democracia, você considera que vive em uma sociedade...”	81
Figura 3 –	Questão 3. “Em que medida você considera que viveu experiências democráticas na sua escolarização?”	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Distribuição etária dos respondentes.....	75
Gráfico 2 –	Distribuição dos respondentes, segundo gênero.....	76
Gráfico 3 –	Distribuição dos respondentes, segundo vinculação religiosa.....	77
Gráfico 4 –	Distribuição dos respondentes quanto a considerarem viver em uma sociedade democrática.....	82
Gráfico 5 –	Distribuição dos respondentes quanto a vivências democráticas no processo de escolarização.....	83
Gráfico 6 –	Sensação dos respondentes sobre suas opiniões serem levadas em consideração.....	85
Gráfico 7 –	Declarações sobre a participação de todos nas decisões tomadas pela família.....	86
Gráfico 8 –	Abordagens frente a divergência de opinião.....	87
Gráfico 9 –	Declarações sobre como pais e professores se portavam/orientavam sobre divergências de opiniões.....	88
Gráfico 10 –	Declarações sobre como professores se portavam/orientavam sobre divergências de opiniões.....	89
Gráfico 11 –	Frequência de contato com homossexuais.....	94
Gráfico 12 –	Frequência de contato com heterossexuais.....	95
Gráfico 13 –	Distribuição dos respondentes segundo raça/etnia declarada.....	96
Gráfico 14 –	Considerações sobre a possibilidade de classificar diferenças culturais como negativas ou positivas.....	99
Gráfico 15 –	Declarações sobre vivências que consideraram como desrespeitosas.....	102

Gráfico 16 – Declarações sobre relatos de violações da dignidade humana na infância ou adolescência.....	103
Gráfico 17 – Relatos sobre violações da dignidade humana no cotidiano	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Comparação etária com o Enade/2017.....	91
Tabela 2 –	Comparação por gênero com o Enade/2017.....	91
Tabela 3 –	Distribuição docente por gênero na Educação Básica e Superior em 2017.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cederj	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
EDH	Educação em Direitos Humanos
Enade	Exame Nacional de Desempenho Estudantil
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Travestis
MEC	Ministério da Educação
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos (Terceira Versão)
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 DIREITOS HUMANOS.....	23
1.1 Sobre Direitos Humanos: diálogos com Boaventura de Sousa Santos.....	25
1.2 Direitos humanos: tensões constitutivas.....	29
1.3 Além dos direitos humanos: condições de emergência.....	34
1.4 Olhares sobre os direitos humanos: Democracia, Diferença e Dignidade Humana.....	36
2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	44
2.1 Educação em Direitos Humanos: um cenário Ibero-americano.....	45
2.2 O lugar da sensibilização na Educação em Direitos Humanos.....	54
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	59
3.1 O quadro de referência conceitual.....	62
3.2 Facilitar a entrada dos dados.....	65
3.3 Tornar os itens claros.....	66
3.4 Ordenamento dos itens no questionário.....	66
3.5 Formato geral dos questionários.....	67
3.6 Validação do Instrumento de Pesquisa.....	67
3.7 Aplicação do Questionário.....	69
3.8 Tratamento e Análise dos dados.....	71
4 O QUE DISSERAM OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA?.....	74
4.1 Caracterização dos respondentes.....	74
4.2 Educação em Direitos Humanos.....	79
4.3 Democracia	81
4.4 Diferença.....	89
4.5 Dignidade Humana.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXO A.....	114

INTRODUÇÃO

Escrever não é uma tarefa simples; sobretudo quando esta se dá em meio a reflexões, inclusive, sobre a própria escrita. Roland Barthes (2004) nos leva a pensar a relação de *ausência-presença* do texto escrito como um momento no qual o autor nasce, concomitante e intrínseco ao texto que ele, pretensamente, produz, mas que, enquanto algo que deixa de ser seu ao se tornar objeto de significação dos leitores, produzirá sentidos contingentes imprevisíveis, tanto ao texto, quanto ao próprio autor. Este último, anterior e exterior ao texto (FOUCAULT, 2011), escreve na intenção de se fazer compreender, na tentativa de hegemonizar seus próprios pontos de vista; escrever é (tentar) convencer. Levando em consideração as ponderações mencionadas a respeito da transmissão de mensagens entre seres humanos, produzir um texto é um ato de coragem; não apenas pela sensação de desnudar-se diante de estranhos, mas pela perene (in)certeza da (in)compreensão. A mente humana é algo complexo; a linguagem, algo que, na impressão de *vir de fora*, nos constrói por dentro; e nós, enquanto elementos sociais, somos lidos, tal como nossos textos, pelos outros (que por sua vez também constituem os demais elementos sociais) enquanto fragmentos de linguagens, em uma rede semântica que vai se (des)estrutando perpetuamente, em organizações que oscilam entre o *novo* e o *que pretende repetir* (mas, ao falhar, produz um *anterior-novo*, que pode ser percebido, ou não, como o *mesmo*).

Partindo dessas ponderações, que são a ponta do *iceberg* das inquietações do autor, enquanto alguém que tenta compreender sentidos durante a pesquisa que aqui nos traz, este texto se inicia. Para além das inquietações da pesquisa, há inquietações sobre o quanto é possível perceber. Esse impulso, que tem sua gênese em um paradigma positivista e moderno, tão marcado em nossa sociedade e, principalmente, na escola, que nos leva a tentar dizer o *que é*. Nesse neófito alfarrábio, haverá, portanto, um exercício constante de não dar explicações ou trazer conclusões absolutas; mas perceber produções de sentido que ajudem a refletir; que instiguem outras questões; que promovam outros olhares. Como lampejos oscilantes frente a um diafragma fotográfico aberto por pouco mais que uns instantes, esse trabalho se constrói como uma representação dos olhares de um autor que nasce a cada palavra escrita na certeza de que, ao ter seu texto lido, dará lugar a algo novo, algo que lhe

suplantará e que, enquanto autor, morrerá dando lugar ao que surge pelos pensamentos do outro a partir das letrinhas pretas no papel branco. Escrever é lançar sementes; os textos só frutificam em terrenos alheios ao autor. Mas, à revelia da metáfora bucólica, os ímpetus darwinistas ocorrem cada vez que o texto é desfrutado; sempre produzindo algo distinto, sempre mutações. A cada leitura, uma quimera. Às vezes, podem até se parecer, mas nunca são iguais.

Circunspecções postas, avante!

Apresentando (me) a pesquisa

As questões que orbitam o campo da **educação em direitos humanos** (EDH), bem como o dos direitos humanos, são muito variadas. Nancy Flowers (2004) diz que a pergunta “o que é educação em direitos humanos?” é simples, mas tem uma resposta complexa. Isso se dá pelos imensuráveis atravessamentos de sentidos que a temática evoca, pois, como no caso dos direitos humanos, está imbricada de contextos sociais, culturais e históricos distintos, que possibilitam muitas compreensões. Assim, esta pesquisa busca compreender os sentidos evocados por estudantes de pedagogia sobre EDH, de modo a contribuir com o adensamento da discussão, operando, em certa medida, como uma possibilidade de análise diagnóstica.

Um aspecto central, considerado a partir da revisão da literatura, foi a sensibilização dos participantes para a temática. Estes, sendo estudantes da disciplina Escola, Violência e Direitos Humanos¹, estariam, a princípio, sensibilizados. Através de um questionário produzido segundo as orientações metodológicas de Earl Babbie (2003), foram construídos dados de pesquisa a respeito da compreensão dos participantes sobre EDH, considerando como categorias elencadas: **democracia**, **diferença** e **dignidade humana**. Além disso, também foi objetivo do instrumento possibilitar que experiências de vida pudessem ser relatadas, de modo que fosse possível articular diferentes vivências a diferentes concepções de EDH e direitos humanos.

¹ Oferecida a estudantes de Pedagogia (modalidade à distância) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através do consórcio CECIERJ, conforme será melhor explicado a diante.

A sensibilização articulada a experiências de vida emerge como um elemento importante a partir de Magendzo (2009; 2014), Candau (1995; 2013) e Freire (2017). Tais leituras possibilitam perceber que operar em EDH demanda uma dimensão paradigmática que escapa de um conteudismo simples; não é suficiente saber quais são os direitos humanos, saber que não se deve desrespeitar outra pessoa; saber que toda violência é problemática, por exemplo – é preciso, também, operacionalizar estas questões cotidianamente. Desta forma, tentando indicar de onde eu falo para a realização desta pesquisa, a seguir, eu me apresento.

Meu interesse na temática surgiu durante a graduação. Decidi ser professor quando estava na então chamada oitava série (atual nono ano do ensino fundamental). A escola sempre foi um espaço no qual me senti à vontade, talvez por ser filho de professora que estudou na escola onde a mãe trabalhava, e, acredito que isto tenha influenciado. Essa ideia de escola como espaço seguro e agradável só começou a ser questionada por mim em sua absoluta hegemonia quando voltei à escola, como professor, e lidar com os problemas dos alunos de um outro ponto de vista.

Cursei, entre 2007 e 2011, Licenciatura em Geografia com Ênfase em Meio Ambiente na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), *campus* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em Duque de Caxias/RJ. Além deste curso, a FEBF oferece Licenciaturas em Pedagogia e Matemática. Minha escolha pelo curso se deu pela proximidade entre minha casa e o *campus*; pela possibilidade de trabalho em “curto prazo”; e por preferências pessoais. Nesta ordem. Minha família não teria condições de me manter estudando na cidade do Rio de Janeiro, onde há concentração de outras instituições de ensino superior públicas. Dificilmente eu conseguiria um emprego em uma escola particular (onde ocorre, com frequência, de graduandos serem contratados como professores/estagiários) com o curso de Pedagogia. E, finalmente, entre Geografia e Matemática, optei pelo primeiro pois, apesar de gostar das aulas de matemática, sentia que teria mais condições de realizar vestibular nas disciplinas específicas a serem cobradas para o curso de geografia.

No terceiro período de graduação, comecei um estágio como professor de geografia em uma escola pequena (com uma única turma em cada ano escolar), mas com mais de 30 anos de funcionamento. A professora da escola precisou encerrar suas atividades e eu assumi as cinco turmas dos anos finais do ensino fundamental,

a saber: duas de sexto ano, uma de sétimo, uma de oitavo e uma de nono ano. Nos anos seguintes, minha carga horária foi reduzida para uma única turma de sexto ano. Contudo, ao iniciar o mestrado em 2012, tive que cessar as atividades como docente na escola. O público desta escola é semelhante ao que frequenta a rede pública de ensino, uma vez que um número alto de alunos (em algumas turmas, a maioria) são bolsistas da prefeitura. No segundo semestre de 2008, fui selecionado para monitor da disciplina “Cultura: o local e o global II”, curso que discute conceitos sociológicos e antropológicos em Educação.

Diante da incerteza da continuidade da bolsa de monitoria, participei do processo seletivo do Núcleo de Educação Continuada (NEC), projeto que, desde 1999, oferece formação continuada e empréstimo de materiais didáticos a professores e estudantes, além de realizar atividades em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e com a ONG Novamerica². Fui selecionado para a bolsa de Estágio Interno Complementar, mas, durante o período que estive no NEC, entre 2009 e 2011, exerci atividades também como Iniciação à Docência do projeto Escola e Violência: contribuições para a ação pedagógica preventiva; Iniciação à Docência do projeto O meio ambiente na Baixada Fluminense: desafios para o ensino fundamental; e Extensão. A interseção entre as atividades como docente e bolsista, além das experiências oriundas dos estágios docentes obrigatórios (realizados em escolas da rede pública, somente) foi proporcionando sensibilidade a questões sociais presentes na escola que anteriormente, enquanto aluno, eu não era capaz de perceber. Como professor/estagiário, pude ver situações de discriminação racial, social, econômica, de gênero, de sexualidade, religiosa... E quanto mais sensível a estas questões eu me tornava, mais eu percebia que para muitas pessoas estas são questões invisíveis, ou, quando muito transparentes, que não ganham a devida importância. Assim como eu tive, e continuo tendo, que fazer um esforço, um movimento para percebê-las, enquanto muitos as sentem na pele. Nesse processo, ainda durante a graduação, vi um aluno, negro e carente, com dificuldade de acesso

² “A NOVAMERICA é uma sociedade civil sem fins lucrativos que iniciou suas atividades em 1991. Sua sede central está situada na cidade do Rio de Janeiro e possui também um centro de atividades, o Centro Novamerica de Educação Popular, na cidade de Sapucaia, no interior do Estado de Rio de Janeiro.

NOVAMERICA atua no município de Rio de Janeiro e em municípios do interior do Estado de Rio de Janeiro e colabora com centros, organizações da sociedade civil e órgãos do setor público de outros Estados do Brasil. Realiza também projetos conjuntos, trabalhos e assessorias com centros e organizações de outros países da América Latina.” (Texto retirado do site <http://www.novamerica.org.br/>, visitado em 02/03/2017)

até à higiene adequada, que, ao ser chamado a virar-se para frente e prestar atenção, desatou aos prantos copiosamente, em uma reação totalmente desproporcional para o momento. Diante do questionamento, em uma conversa mais particular, os relatos dele sobre como vinha sendo tratado pelos colegas e mesmo por alguns professores deixaram evidente a discriminação, algumas vezes muito camuflada, mas igualmente dolorosa que ele vinha sofrendo. Suas lágrimas foram capazes de traduzir uma dor que não tenho certeza que ele já era capaz de compreender, mas que sentia com certeza.

Enquanto homem branco, certamente tive e tenho privilégios sociais que garantiram minha trajetória acadêmico-profissional e pessoal. Todavia, ser homossexual é uma marca que a maioria de nós aprende a esconder muito antes de entendermos o que significa. Passei quase 30 anos da minha vida tentando esconder algo que eu sequer considerava como algo pernicioso por si; defendia a liberdade dos outros serem como são, mas a mim mesmo eu não dava esta liberdade. Foi um processo longo de desconstrução. Tinha muito medo de como minha família reagiria; quando era mais jovem, receio de ser expulso de casa (como ocorre com tantos), e, mais recentemente, temia que meus avós pudessem não suportar. Agora, relatando, parecem exageros. Mas crescer neste contexto social cria amarras muito apertadas. Foi no decorrer desta pesquisa que pude desamarrar os últimos nós que me impediam de falar abertamente sobre isso, sem a necessidade de continuar mentindo. Felizmente, minha família aceitou a “novidade” que já sabiam há muitos anos, como eu disse a eles durante minha *saída do armário*.

Trago esse breve relato e algumas afirmações com o intuito de dizer que não chego à seara da EDH por acaso. Foram todas as experiências de vida que me trouxeram até aqui. Nesta pesquisa, busco compreender outras vivências acerca das categorias trabalhadas, com a expectativa de (re)pensar a EDH na formação de professores e nas práticas pedagógicas.

Esta tese está organizada em 5 capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. Nesta Introdução, apresentamos alguns aspectos que consideramos relevantes para que o leitor possa compreender a pesquisa aqui apresentada. No primeiro capítulo – Direitos Humanos – há uma discussão sobre a construção da seara dos direitos humanos, sobretudo ancorada em Boaventura de Sousa Santos, com reflexões oriundas no campo da sociologia, e em Flávia Piovesan,

ancorada nas discussões acerca dos direitos humanos, principalmente, em campo jurídico.

Em seguida, no segundo capítulo, damos continuidade aos pensamentos da área nos direcionando ao campo central de nossa discussão aqui, a Educação em Direitos Humanos. Para realizar tais conjecturas, nos apoiamos fortemente nos trabalhos realizados por Abraham Magendzo, que conjecturam e, em certa medida, abarcam trabalhos realizados por diferentes educadores em direitos humanos da América Latina e no mundo. Também nos apoiamos em Vera Candau, pesquisadora brasileira que é referência internacional nas discussões sobre EDH e sobre Didática.

O terceiro capítulo é destinado à apresentação da trajetória percorrida na pesquisa. Assim, apresentamos o processo de construção do questionário e os procedimentos para a construção dos dados e a análise dos mesmos. As contribuições de Earl Babbie (2003) foram centrais para nortear a tomada de decisões. Também foram fundamentais as orientações de Maria Isabel Ramalho Ortigão no processo, tanto por sua leitura aprofundada da obra de Babbie, quanto por sua experiência na produção de pesquisas deste tipo. Neste terceiro capítulo ainda apresentamos o quadro de referência conceitual, que é um elemento essencial para a metodologia de produção de *surveys* – ou questionários – de Babbie.

O quarto capítulo apresenta uma discussão dos dados construídos a partir do instrumento construído. As análises são realizadas a partir da articulação das respostas às diferentes perguntas entre si e em relação ao referencial teórico construído. O instrumento de pesquisa está disponibilizado como Anexo I, de modo que o leitor possa observar como o mesmo foi apresentado aos participantes. Este capítulo é subdividido em seções segundo os temas elencados para a produção do quadro conceitual.

Por fim, o último capítulo é reservado às conclusões e direcionamentos decorrentes do estudo.

1 DIREITOS HUMANOS

Direitos Humanos é um termo que permeia o dia a dia de qualquer um que participe de algo que podemos chamar de sociedade ocidental; pessoas com acesso constante aos meios de comunicação, tanto para informação quanto para entretenimento; e pessoas com acesso a escolarização, saúde e segurança (mesmo porque, como será discutido neste trabalho, estas são algumas das temáticas/garantias aos direitos humanos). Entretanto, como ocorre com tantos outros termos, a polifonia de sentidos que perpassam o cotidiano pode produzir uma noção superficial; uma falsa sensação de conhecimento a respeito, ou mesmo concepções equivocadas.

O campo dos direitos humanos, bem como a EDH, compreende um baluarte social, independente das relações estabelecidas pelas pessoas com ele. Suas manifestações permeiam diversas paisagens sociais, emergindo sob muitas formas, inclusive na intenção de criticá-los, desmontá-los, ou diminuí-los frente às situações erigidas.

A princípio, poderia ser possível ponderar que todos os humanos são favoráveis aos *direitos humanos*. Contudo, em uma análise mais minuciosa, essa monoliticidade da categoria *Direitos Humanos* apresenta fraturas, porosidades e encaixes. Exemplo claro disso é o questionamento (in)direto à condição de universalidade do acesso a tais direitos, sempre trazido à tona em meio a situações violentas ou chocantes.

Neste cenário plural, mas pseudo-uno, as questões que orbitam os direitos humanos demandam discussão social na medida em que começam a estender-se, em seu próprio escopo universalista, a esferas que escapam, ou são extirpadas dessa lógica. A própria possibilidade de um “universal” é questionada, ou mesmo rejeitada, por alguns autores que argumentam em favor de relativismos culturais (PIOVESAN, 2006).

Tal universalidade anseia por espaços universais/universalizantes; assim, a escola é conclamada a ser um arauto, devido a sua própria função de *fabricar o ser social* (CANÁRIO, 2008). Isso pode ser visto no preâmbulo do documento de maior destaque na área, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas em 1948, e em diversos documentos subsequentes,

em níveis nacionais e internacionais. A educação é apresentada no âmbito dos direitos humanos não somente como um direito, mas como o meio pelo qual os próprios direitos humanos são reafirmados.

Segundo Flávia Piovesan (2006), é na Declaração Universal dos Direitos Humanos que o caráter universal e indivisível é inaugurado. A universalidade pela compreensão de que a condição de “pessoa” seria suficiente para assegurar acesso a tais direitos, e indivisíveis pois o conjunto representa diversos aspectos da vida, cuja interdependência promove a dignidade humana, de modo que, violar qualquer um dos direitos apresentados seria uma violação (in)direta a todos os outros. Tais noções são reforçadas em outros documentos, dos quais podemos citar, dada sua explicitidade, a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), conforme pode ser visto no fragmento abaixo.

5. Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais.

Em linhas mais gerais, o universalismo pode parecer uma questão sem maiores complicações, mas, conforme argumentam as correntes de relativismo cultural, cada cultura é produtora de seus próprios parâmetros morais e que, portanto, não seria possível produzir algo comum. Todavia, é possível perceber que, tanto entre perspectivas universalistas quanto em perspectivas relativistas, há variados graus, indo de compreensões mais radicais até às mais flexíveis. (PIOVESAN, 2006)

Neste cenário polifônico sobre direitos humanos, é possível perceber diferentes concepções em um arranjo que, segundo muitas destas perspectivas, é eclipsado por uma universalidade. Estes conceitos têm sido projetados de diferentes formas e em diferentes níveis de interlocução subjetiva; podemos construir ideias sobre direitos humanos a partir de um texto ou aula sobre o tema, mas também temos um arcabouço semântico que nos perpassa de maneiras menos evidentes, mas tão influentes quanto, se não mais, como as situações que vivenciamos, os filmes que vemos ou as relações interpessoais. Nesse sentido, considerar o que estamos chamando de direitos humanos e em que termos estamos lidando com eles é um

passo importante na reflexão sobre a temática. Isso não significa desprezar que existam diferenças; significa considerá-las e explorar seus processos de constituição e compreensão. Para isto, partimos das elaborações do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, abundantes na área dos direitos humanos.

1.1. Sobre Direitos Humanos: diálogos com Boaventura de Sousa Santos

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2013), os direitos humanos são, hegemonicamente, reconhecidos como *linguagem de dignidade humana*. Apesar disso, considera que a população mundial é apenas objeto do discurso dos direitos humanos, e não sujeitos de tais direitos (SANTOS, 2014). O autor começa a pontuar certa ambivalência dos direitos humanos entre seu sucesso ou seu fracasso; os direitos humanos são uma linguagem de luta dos/pelos excluídos ao mesmo tempo em que fazem parte e são produzidos na própria hegemonia que promove exclusão.

Buscando o que chama de concepção contra-hegemônica de direitos humanos, Santos propõe que o que é reconhecido como direitos humanos seja posto sob suspeita, uma vez que é formado a partir de um paradigma liberal e ocidental. O discurso dos direitos humanos emerge de uma genealogia que passa por processos de constituição da modernidade ocidental que produziu, em dados momentos da história, o mundo dividido pelo que Santos (2013) chama de linha abissal entre metrópoles e colônias. Esta linha abissal não tem fim com o término do colonialismo histórico, mas é ressignificada em outras formas de dicotomização.

Conforme é possível observar na construção histórica dos direitos humanos (nesta perspectiva hegemônica), desde o século XIII, há uma crescente ampliação de documentos que objetivam assegurar a garantia de direitos universais. Segundo Ernest Bloch, a partir do século XVIII, “o conceito de utopia como medida de uma política emancipadora foi sendo superado e substituído pelo conceito de direitos” (BLOCH apud SANTOS, 2013. p. 43), como consequência do fortalecimento paulatino da classe burguesa. Assim, noção de direito, com caráter mais individualista, seria mais pertinente a uma burguesia que buscava hegemonia política.

Dadas concepções de direitos humanos, chamadas por Santos de *convencionais* e de *senso comum*³, são parte de um discurso mais amplo, fundamentado em perspectivas liberais e, operam em uma lógica de manutenção ou continuidade do próprio discurso. O autor afirma que “a luta pelos direitos humanos nas primeiras décadas do século XXI enfrentam novas formas de autoritarismo que convivem confortavelmente com regimes democráticos” (SANTOS, 2013. p. 122). Este entendimento convencional é definido como:

[...] são universalmente válidos independentemente do contexto social, político e cultural em que operam e dos diferentes regimes de direitos humanos existentes em diferentes regiões do mundo; partem de uma concepção de natureza humana como sendo individual, autossustentada e qualitativamente diferente da natureza não humana; o que conta como violação dos direitos humanos é definido pelas declarações universais, instituições multilaterais (tribunais e comissões) e organizações não governamentais (predominantemente baseadas no Norte); o fenômeno recorrente dos duplos critérios da avaliação da observância dos direitos humanos de modo algum compromete a validade universal dos direitos humanos; o respeito pelos direitos humanos é muito mais problemático no Sul global do que no Norte global. (SANTOS, 2013. p. 53-54)

Tais concepções são constituídas pelo que o autor chama de ilusões, as quais estão sintetizadas a seguir:

- ***Ilusão Teleológica***

Ideia de que há um caminho mais ou menos natural ou determinado de desenvolvimento social. Os direitos humanos seriam, pois, avanços sociais benéficos. A ilusão teleológica encobre que, no passado e no presente, os direitos humanos, como qualquer outro campo discurso, são contingentes; são espaços de disputa por hegemonização e, portanto, imprevisíveis. O que pode ser compreendido como direitos humanos hoje convencionalmente, não é o melhor resultado de um pleito, mas fruto desta disputa agonística, interpelada pelas mais distintas variáveis. Tal disputa, que ocorre no campo discursivo, produz narrativas que se interpelam e vão sendo apresentadas como universais.

³Santos postula que “se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista. Numa sociedade de classes, como é em geral a sociedade conformada pela ciência moderna, tal vocação não pode deixar de assumir um viés conservador e preconceituoso, que reconcilia a consciência com a injustiça, naturaliza as desigualdades e mistifica o desejo de transformação” (SANTOS, 1989. p. 40). Nisto, a relação entre senso comum e ciência passa a ser, em alguma medida, inextricável.

- ***ilusão do triunfalismo***

- A ilusão teleológica é reforçada e produz a ilusão do triunfalismo, ou seja, a ideia de que, dentre diversas possibilidades de gramática de dignidade humana (SANTOS, 2013. p. 46), o discurso de direitos humanos alcança espaço superior. O triunfalismo deixa de considerar outras possibilidades de pensar a emancipação social como igualmente válidas, propondo que os direitos humanos seriam o caminho de progresso.

- ***ilusão da descontextualização***

- Conforme mencionado, o discurso de direitos humanos passa por uma construção histórica que, até meados do século XIX, apresentava um caráter revolucionário, no sentido de luta contra opressões sistêmicas, geralmente estatais. Contudo, pouco a pouco, este discurso vai sendo apropriado para fortalecer narrativas que poderiam ser entendidas como violadoras de direitos humanos. Esta transformação leva os direitos humanos sob uma ótica social a compreensões que se articulam a um arcabouço liberal e capitalista. A descontextualização não promove perspectiva histórica ou crítica, naturalizando o significante direitos humanos a fim de legitimar diferentes frentes políticas.

- ***ilusão do monolitismo***

- Esta perspectiva invisibiliza as diferenças constitutivas no discurso de direitos humanos, levando a interpretação de que toda e qualquer narrativa que evoque os direitos humanos partem de um mesmo princípio e, portanto, tem objetivos comuns. Mais uma vez, a história dos direitos humanos evidencia que isso não é verídico. Em diversos momentos históricos, os direitos humanos foram utilizados para assegurar direitos a grupos específicos que poderiam fazer valer tais direitos conquistados sob o sentido de “humano” – logo, “universal” – mas sem qualquer iniciativa atrelada que promovesse algum tipo de inclusão social. A declaração da revolução francesa, documento utilizado como referência de direitos humanos, estabelece distinção entre

direitos do homem e direitos do cidadão, o que propõe duas lógicas de coletividade: uma mais ampla e outra restrita através de nacionalidade (SANTOS, 2013.). Medidas de internacionalização de direitos humanos vem promovendo a incorporação destes à instrumentos jurídicos-políticos nacionais, de modo que este referencial de direitos humanos possa garantir acesso, ao menos, a um “patamar mais baixo de inclusão, um movimento descendente da comunidade mais densa de cidadãos para a comunidade mais diluída da humanidade” (SANTOS, 2013. p. 50).

- ***ilusão do antiestatismo***

-

A quinta ilusão passa pela relação entre direitos humanos e Estado. Enquanto a gênese dos direitos humanos apresenta-os como oposição ao poder absolutista, ou seja, uma política antiestatal, com o passar do tempo, eles vão sendo apropriados como discurso jurídico-político dos Estados. O Estado tem, portanto, certa centralidade na discussão e garantia dos direitos humanos, sendo ele, sistematicamente, um dos violadores. A relação estreita e xifópaga que o Estado estabelece com forças econômicas, que também violam direitos, com objetivo de aumentar lucro em detrimento de condições de vida mais dignas.

Evidenciar estas ilusões tem por objetivo promover outras práticas e concepções sobre direitos humanos – às quais, como foi mencionado, o autor chama de *contra-hegemônicas*. Para isto, ele aponta dois pilares; um político, relacionado a organizações sociais que pleiteiam por justiça e dignidade na sociedade; e outro intelectual, que forneça constantes instrumentos teóricos para instabilizar o consenso sobre os direitos humanos.

A universalidade dos direitos humanos está relacionada a movimentos de globalização. Para Santos (1997), tais movimentos são quatro: localismo globalizado, globalismo localizado, cosmopolitismo e patrimônio universal da humanidade. *Localismo globalizado* seria determinado discurso local, particular, que é apresentado como universal, válido para todos, independentemente de qualquer circunstância. Neste sentido, o universal não seria uma possibilidade fora do campo discursivo, algo se tornaria universal na medida em que houvesse a narrativa como tal. O *globalismo localizado* produziria a manifestação de redes transnacionais, que alterariam as dinâmicas espaciais locais a fim de atender dinâmicas globais. Ambos seriam

produções de globalização hegemônica, globalização esta que traz traços de (neo)colonialismos. Como movimentos globalizatórios contra-hegemônicos, o autor identifica o *cosmopolitismo* – organização de grupos subalternos (em relação ao Norte hegemônico), com intento de fortalecer pleitos que consideram comuns a eles; e o *patrimônio comum da humanidade*, relacionado a discussões que só fazem sentido em âmbito global, como questões ambientais, por exemplo.

Acerca dos direitos humanos, haveria dois movimentos: o localismo globalizado, atrelado à visão convencional de direitos humanos, e o cosmopolitismo, como estratégia de enfrentamento a imposição dos direitos humanos convencionais. Sendo, pois, os direitos humanos um significante construído a partir de uma narrativa preponderantemente europeia, ignoram a possibilidade de outras formas de pensar as relações sociais ao assumir sua perspectiva como universal e, portanto, superior.

1.2 Direitos humanos: tensões constitutivas

Os direitos humanos, então, são constituídos de diferentes fragmentos discursivos que, ora aproximam-se, ora afastam-se, a depender das demandas postas, contextualmente. É, apesar do pretense monolitismo, um discurso fraturado e, em alguns pontos, paradoxal. Isso não é um argumento contra os direitos humanos! Ao contrário, é, concordando com Boaventura de Sousa Santos, um movimento reflexivo que possibilita, considerando todas estas incongruências constitutivas, aprofundar as discussões sopesando a diferença como elemento central e que, concomitantemente, fomenta a necessidade de direitos humanos e coloca em cheque a universalidade absoluta da interpretação única e geral de tais direitos.

Estas tensões nos direitos humanos são elencadas por Santos (2013) como: entre o universal e o fundacional; entre o individual e o coletivo; entre o Estado e o anti-Estado; entre o secular e o pós-secular; entre os direitos humanos e os deveres humanos; entre a razão do Estado e a razão dos direitos; entre os direitos dos humanos e os direitos dos não humanos; entre o reconhecimento da igualdade e reconhecimento da diferença; entre desenvolvimento e autodeterminação. As tensões elencadas por Boaventura de Sousa Santos são apresentadas, e brevemente comentadas, a seguir.

- ***a tensão entre o universal e o fundacional***

- Tanto o universal quanto o fundacional produzem exclusões, apesar de, onticamente, afirmarem o contrário. O que se considera como universal (válido para todos, independentemente do contexto) é o fundacional (aquilo que é transcendente por ser único) ocidental e, portanto, um localismo globalizado. Há o reconhecimento do que a Escola de Frankfurt chamou de universalismo europeu, agora, como um particularismo fundacional. Isto possibilita a visão de uma hegemonia europeia menos densa, mais fluída, que fortalece outros particularismos neste complexo sistema social de poder. Se trata da superação da ideia de localismos em disputa para a de cosmopolitismo subalterno.

- ***a tensão entre direitos individuais e direitos coletivos***

- A Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, reconhece apenas o indivíduo e o Estado como sujeitos de direitos. Isso excluiu, e tem excluído, tendo em vista o lugar de destaque que este documento ainda tem no cenário internacional, diversos povos que, à época, não eram Estados reconhecidos. Desde então, diversos documentos têm sido criados na tentativa de atender demandas de coletividades que não são atendidas pelos direitos humanos em sua universalidade que tende à um padrão específico de humano. Os direitos coletivos distinguem-se em dois tipos: direitos coletivos primários, aqueles que são exercidos pelo fato de a pessoa por suas próprias características ou condições, sem necessidade de pertencimento a uma organização; e os direitos coletivos derivados, que podem ser acessados através do pertencimento a coletividade e os direitos são outorgados por esta própria organização. E, quanto ao exercício destes direitos coletivos, podem ser de âmbito individual, quando os membros de uma coletividade têm direitos assegurados pelo pertencimento, ou de âmbito apenas coletivo, quando tais direitos só podem ser exercidos em grupo, como é o caso da autodeterminação.

- ***a tensão entre o estado e o anti-estado***

- Os direitos humanos são constituídos por direitos cívicos e políticos, por direitos econômicos e sociais, e por direitos dos povos ou culturais. Essas separações, nas

chamadas gerações de direitos, são bem observadas de forma claramente separadas apenas, quando muito, na história da Inglaterra. Em outros lugares do mundo, a conquista e manifestação destes direitos não se deram de maneira tão linear ou organizada. Apesar disto, esta forma de enxergar os direitos humanos ajuda a compreender sua formação e possibilidade de novas frentes a partir de direitos já conquistados. A primeira geração, com lutas por direitos de liberdade (civis e políticos), busca autonomia frente ao Estado, tendo início em um período no qual o Estado era absolutista. Era/É, pois, uma relação antagônica com o Estado; o Estado assume o papel de opressor. Na segunda geração, com ênfase na igualdade (direitos sociais e econômicos), o Estado passa a ser chamado a cooperar para a garantia de tais direitos. É importante salientar que a Teoria Liberal tem sido um norte para a constituição dos direitos humanos convencionalmente compreendidos. Além disso, como dito anteriormente, a centralidade que o Estado assume na discussão dos direitos humanos, tanto quanto antagonista, quanto como protagonista/coadjuvante, eclipsa a ação de agentes não-estatais com considerável poder econômico e, conseqüentemente, dadas as configurações políticas cada vez mais perniciosas, com influência política incisiva. Essa abertura é fruto, também, de um movimento de descrédito em relação ao Estado – à política – que coloca as discussões de direitos humanos (e outras temáticas) sob certa tutela de organizações não governamentais locais e internacionais.

- ***a tensão entre secularismo e pós-secularismo***

-

A sociedade ocidental, como forma de lidar com as questões religiosas frente aos direitos humanos, posicionou-as no âmbito privado, onde cada indivíduo teria liberdade para professar sua fé ou ausência de fé, enquanto o espaço público assume uma configuração laica, secular. Contudo, religiões institucionalizadas de cunho cristão (católicas e protestantes) permanecem exercendo forte influência social e política. Esta intervenção acontece de maneira ambígua; enquanto manifesta-se, em alguns momentos, em defesa de oprimidos e marginalizados, em outros promove exclusão. Vias de regra, a inclusão é condicionada a certo grau de incorporação à religião, que nem sempre é concebível. A grande maioria das religiões cristãs aceitam negros e negras (com diferentes formas de lidar com o racismo estrutural da sociedade, implícito), mas não aceitam pessoas homossexuais. Nuanças dessa

natureza, por exemplo, tencionam as possibilidades de políticas de inclusão/exclusão, tanto no interior destas organizações religiosas quanto na relação delas com a sociedade externa.

- ***a tensão entre direitos humanos e deveres humanos***

-

Apesar de os direitos humanos se fundamentarem em uma perspectiva universalista (válidos em qualquer contexto, independentemente das variáveis), existe um traço cultural que atrela direitos e deveres e, para efeito de ilustração, promove pensamentos como “direitos humanos para humanos direitos”. Esta frase reflete a condicionalidade da concepção de direitos humanos convencional, mas que, segundo Santos (2013), também é recorrente em outras posições e tradições culturais sobre dignidade humana, sobretudo em contextos religiosos. O Cristianismo, sobretudo na vertente de salvação individual (apesar de a Bíblia mencionar que “é dom de Deus [...] não vem das obras (Efésios 2:8-9), contribui para uma visão consequencialista – “tenho direitos pois cumpri os meus deveres”.

- ***a tensão entre a razão de estado e a razão dos direitos***

-

O ideário sobre direitos humanos, como já comentado, pode ter muitas variações. A tensão entre a razão do Estado e a razão dos direitos se dá pela incongruência entre diferentes modelos de Estado e tentativa de uma unicidade dos direitos. As mudanças entre regimes estatais, principalmente quando ancorados em estados de exceção, promovem diferentes formas de lidar com os direitos, muitas vezes produzindo dramáticas violações. Estas inconstâncias, para além de suas ações-fim, implicam em tomadas de posição do Estado de direito frente às violações cometidas pelo próprio Estado, direta ou indiretamente.

- ***a tensão entre o humano e o não humano***

Há, em alguma medida, uma relação entre a tensão entre os direitos humanos e os deveres humanos e a tensão entre o humano e o não humano. A primeira, na possibilidade do paradoxo da universalidade condicional através da não adequação

comportamental, direitos e deveres atrelados; e a segunda, na impossibilidade de um fechamento absoluto na relação entre sujeitos de direitos e humanos. Isso se manifesta tanto na falta de consenso sobre o que é o humano (historicamente, a condição humana não tem sido, necessariamente, concedida a todos os Homo sapiens), como em concepções que reconhecem outros entes como sujeitos de direitos. Neste sentido, é a compreensão de que a sociedade é formada por mais que apenas os humanos.

- ***a tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença***

-

Durante a constituição das ideias sobre o que seriam os direitos humanos, a igualdade tem sido um termo recorrente para pleitear acesso a direitos que não estavam disponíveis a todos. A grande problemática da igualdade é que pode ser lida como homogeneização, ou seja, o apagamento de diferenças constitutivas dos sujeitos direitos – a igualdade poderia ser (e é!) usada, portanto, como instrumento de deslegitimação de práticas culturais distintas daquilo que é o hegemônico, ou daquilo que se apresenta como universal. “De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização” (CANDAUI, 2012. p. 239). Santos, articula os conceitos de modo a ratificar uma igualdade que reconheça as diferenças e diferenças que não produza desigualdades (SANTOS, 2003).

- ***a tensão entre o direito ao desenvolvimento e outros direitos humanos individuais e coletivos, nomeadamente o direito à autodeterminação, o direito a um ambiente saudável, o direito à terra e o direito à saúde***

Como dito, a ideia individualista de direitos tem assumido destaque na discussão sobre direitos humanos, reconhecendo, vias de regra, o indivíduo e o Estado como sujeitos de direitos, e anulando outras gramáticas de dignidade humana que pudesse disputar hegemonização. Visões sobre direitos que se alinham a um viés neoliberal tendem a colocar os direitos individuais acima dos direitos coletivos. O autor aponta a relação entre o modelo econômico e a inviabilidade de direitos, pela

voracidade com a qual o modelo econômico tem consumido grupos e espaços através da já mencionada relação perniciosa entre Estado (inclusive de governos democráticos) e grupos econômicos.

No que se refere à produção do espaço, a urgência de novas formas de *civilicidade* (conceber e produzir o espaço de forma menos colonialista) é um imperativo; não tomar medidas implicaria em não haver um futuro possível – as condições ambientais de vida acabariam. Além disso, é preciso repensar a democracia representativa: poderia ser justo um sistema que é composto por grupos subalternizados e transformados em minorias através de processos de colonização? Esta questão levanta a necessidade de produção de redes que superem/relevem fronteiras de campos de lutas entre diferentes direitos. A articulação de diferentes grupos, compreendendo a interdependência dos direitos humanos (bem como sua possibilidade subjetivadora, na medida em que promovem um arcabouço discursivo de dignidade humana) também é apontada como uma possibilidade de enfrentamento potente (SANTOS, 2013. p. 125).

1.3 Além dos direitos humanos: condições de emergência

É preciso compreender que os direitos humanos, tanto em seus sentidos mais tradicionais, oriundos de uma globalização hegemônica, quanto na proposta de Santos pela construção de uma concepção contra-hegemônica, estão imbuídos em um contexto cultural que permite, ou não, que determinados horizontes sejam possíveis. Esta perspectiva está ancorada em reflexões sobre as ideias do autor a respeito do papel/lugar da ciência na sociedade, conforme apresenta Inês Barbosa de Oliveira, no livro dedicado a discussão da obra de Boaventura de Sousa Santos articulada com o campo da Educação.

Boaventura vai partir da construção epistemológica de Bachelard e da sua ideia de que o conhecimento científico se constrói contra o senso comum em um processo de ruptura epistemológica com ele. Para Bachelard, a tarefa da ciência é levar à superação das opiniões das formas falsas de conhecimento para tornar possível o conhecimento científico, racional e válido. Pretendendo superar essa dicotomia e hierarquia que lhe subjaz, Boaventura vai partir desse pensamento para desconstruí-lo na busca do reencontro da ciência com o senso comum. (OLIVEIRA, 2008. p. 38)

Entender as discussões das ciências humanas com este olhar é importante para evitar movimentos de “*Eureka!*”, que, principalmente nas ciências humanas e sociais, é impróprio. Não há uma verdade última a ser descoberta, mas verdades agonística e contingentes. Santos não compreende que exista uma dicotomia *ciência-senso comum*, mas que ambos são instâncias constitutivas do conhecimento, e que, portanto, devem ser levados em consideração de maneira equivalente. Além disso, considera que “não é qualquer conhecimento que contribui para a emancipação” (OLIVEIRA, 2008. p.41), ressaltando o caráter ideológico do conhecimento, em oposição a uma pretensa neutralidade que a ciência moderna, recorrentemente, indica.

Quando os direitos humanos são postos em reflexão, uma alternativa de pensamento comum, conforme já apresentado, é a de que *são um conjunto de valores que indicam algum grau de evolução moral da sociedade*. Levar em conta estas prospecções de Santos sobre a ciência, indissociável das questões culturais, contribui para a observação dos aspectos que o autor classifica com *ilusões e tensões* – elementos que impossibilitam a posição que os direitos humanos pretendem assumir na sociedade enquanto uma *linguagem universal e indicativo de sublimação social*.

Bhabha (2013) nos ajuda a pensar sobre as condições culturais que, antes de serem produzidas pela sociedade, a produzem e estão sendo reconfiguradas continuamente, a despeito da ilusão da tradicionalidade. O autor, citando Kristeva, indica dois elementos morfológicos do que chama de temporalidade dupla que formam as fronteiras da nação: “o processo de identidade constituído pela sedimentação histórica (o pedagógico) e a perda da identidade no processo de significação da identidade cultural (o performático) (BHABHA, 2013. p. 248). Há um movimento pedagógico que tenta (re)produzir a sociedade (em seu texto, Bhabha reflete sobre o sentido de nação enquanto narrativa) tal como ela é compreendida por seus membros, ou como estes membros entendem que ela é, era, ou deveria ser, apesar de poderem perceber que não há uma simetria; e um movimento performático que abarca as formas pelas quais aquilo que são, ou deveriam ser, os parâmetros sociais passam a ser manifestados. Nota-se uma aproximação com as ideias lacanianas de **euxEu** e **outroxOutro**, nas quais o grande eu e o grande outro são parâmetros ontológicos, e o pequeno eu e o pequeno outro são as manifestações individuais e incompletas

destas grandes projeções que não são percebidas como, também, individuais e incompletas.

1.4 Olhares sobre os direitos humanos: Democracia, Diferença e Dignidade Humana

Dadas tais considerações sobre a temática dos direitos humanos, que refletem a escolha de um recorte teórico frente a uma miríade de possibilidades, neste trabalho, destacam-se três conceitos considerados fundamentais para a discussão da temática: democracia, diferença e dignidade humana. Apesar de ser possível discutir os direitos humanos a partir de outras várias óticas, as categorias elencadas acima atendem a aspectos de nível individual e social, local e global, basilares, dada a sua recorrência na literatura e nos mais variados ideários.

O conceito **democracia** aparece como uma prerrogativa para uma discussão adequada sobre os direitos humanos a partir de diferentes autores (SANTOS, 2014, 2013, 1997; BOBBIO, 2004, 2005; HUNT, 2009; SACAVINO, 2009, 2000, por exemplo) e documentos. Mais uma vez, o exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, se faz necessário para demonstrar como a questão tem sido direcionada.

Art. 21 – A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos; e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

Além dele, outros diversos documentos apontam um caráter democrático vinculado, direta ou indiretamente, à ideia de respeito aos direitos humanos. É preciso assinalar, contudo, que democracia e direitos humanos nem sempre são discutidos como categorias, necessariamente, relacionadas. As noções de democracia passam, sobretudo, por modelos de governo, enquanto as de direitos humanos estão atreladas a direitos individuais e coletivos que devem ser assegurados pelos Estados (BEETHAM, 2003). A inter-relação entre estas duas categorias se dá na medida em que os direitos humanos fornecem argumentos para sistemas democráticos, garantindo direitos fundamentais, sobretudo de liberdade, em diferentes

manifestações, e a democracia assegura o pleito pelos direitos garantidos e pelos ainda a serem conquistados. Beetham argumenta ainda que essa distinção entre os conceitos é mais histórica, não se manifestando mais atualmente (o autor questiona se algum dia houve, efetivamente, essa separação). A democracia e os direitos humanos não são simplesmente complementares, mas constituem-se organicamente (BEETHAM, 2003). Adensando a discussão, considera que

[...] há um nível ainda mais profundo de ligação entre democracia e direitos humanos localizado nos pressupostos da natureza humana que justificam esses institutos. Com efeito, a justificativa filosófica para a agenda dos direitos humanos tem por base a identificação das necessidades e habilidades comuns a todos os seres humanos, quaisquer que sejam as diferenças entre eles. Em particular, os chamados direitos de “liberdade” (liberdade pessoal, de pensamento, de consciência, de locomoção, etc.) pressupõem a capacidade de autoconsciência e escolha arrazoada, ou ação refletida e intencional, nos assuntos que afetam a vida do indivíduo. Os direitos democráticos demandam habilidade idêntica nos assuntos que afetam a vida comum ou coletiva. O direito de votar e o de candidatar-se a cargo público pressupõem a capacidade de participar das deliberações sobre a coisa pública, a exemplo do que ocorre no universo pessoal. Os direitos à decisão individual e aqueles que dizem respeito à decisão coletiva são conquistados, simultaneamente, quando se chega à idade adulta. (BEETHAM, 2003. p. 111-112)

Indicando certa fragilidade ou condicionalidade da universalidade da lógica da democracia nos direitos humanos. Há, então, uma tensão, como também aponta SANTOS (2013), entre os direitos individuais e coletivos, tensão esta considerada constitutiva justamente por ser necessária sua manutenção em vez de ser algo a ser superado.

Democracia está, comumente, associada à ideia de participação social (CICONELLO, 2008; SOUZA, 1992), sobretudo em abordagens de “democracia participativa” ou “democracia deliberativa”, indicando que, além dos ideais de liberdade e igualdade, a democracia demanda a participação ativa e efetiva de todos. Essa *participação de todos* implica no conflito de ideias, o que indica que um perfil democrático passa por estratégias de coexistência entre diferentes grupos e opiniões.

A **diferença**, por sua vez, é um conceito menos hegemônico que democracia, mas que, sobretudo nas últimas décadas, tem sido fundamental para discutir os direitos humanos. Historicamente, percebemos que foi sendo construindo um cenário que indicava que noções últimas e fechadas de direitos humanos acabavam por não atender a determinados grupos.

Após a Segunda Guerra Mundial, as nações hegemônicas na paisagem mundial, abaladas pelos pavores do pós-guerra e do Nazismo, organizam e, depois de muito deliberar, implementam a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, “uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais”⁴. Três anos depois, em 1948, a ONU promulga Declaração Universal dos Direitos Humanos (ou “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, como é possível encontrar em algumas publicações.), que passaria a integrar a Carta Internacional de Direitos Humanos das Nações Unidas, composta pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), pelo Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), pelo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966) e pelo Segundo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos com vistas à abolição da pena de morte (1989).

Apesar de considerar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um instrumento importante forjado em uma paisagem mundial dramática por diversos motivos, Ramos (2010, 2011) considera que o documento traz consigo um rastro iluminista, operando em uma lógica que visa garantir acesso a uma cultura europeia, tida como ideal de civilidade. A autora propõe uma reflexão sobre a pretensa universalidade da noção de direitos humanos, não negando que todos tenham acesso a tais direitos, mas questionando a gênese e implicações dos mesmos diante da diferença, daquilo que escapa à lógica de significação na qual a Declaração foi criada.

Trindade (2006) considera que a Declaração de 1948 inaugurou a concepção contemporânea de Direitos Humanos, integrando direitos civis e políticos aos direitos sociais, econômicos e culturais, que foram ênfase na durante um longo período classificado como segunda geração em DH. Essa integração anula, de certa forma, a ideia de hierarquia de direitos que poderia ser formada entre direitos de liberdade e direitos de igualdade, uma vez que operam na lógica de que tais direitos são indivisíveis, inter-relacionados, interdependentes e universais. Para o autor, as ideias de solidariedade e fraternidade, não apenas nos conceitos em si, mas pela necessidade de envolvimento dos cidadãos para efetivação de tais direitos. Nesse momento, os direitos humanos passam a ser compreendidos como conhecimentos a

⁴ Fragmento retirado do site: <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Visualizado em: 26/06/2016.

serem disseminados entre os diversos povos. Passa a haver, portanto, um interesse na constituição de dispositivos internacionais que universalizem um ideal.

No cenário da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, países de cunho socialista sentiram que havia restrições, devido ao teor individualista do texto. Para corrigir isso, a ONU publica, em 1966, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. Contudo, os documentos ainda não eram abrangentes o suficiente, de modo que grupos minoritários (utilizando as concepções de *minoría* de Arjun Appadurai, 2009) começaram a produzir documentos que pudessem apontar para suas próprias concepções de direitos humanos. Os povos indígenas, em Porto Albornoz, aprovaram a Declaração Solene dos Povos Indígenas do Mundo, em 1975. Líderes de países pobres, sulistas, aprovaram a Declaração Universal dos Direitos dos Povos, em Argel, 1976. A Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, de 1981. Apesar das porosidades encontradas na Declaração e nos Pactos, parcialmente preenchidas pelas Declarações dos grupos não-hegemônicos, é importante salientar a aderência entre os documentos: de um lado, os documentos da ONU que, mesmo incompletos, tem dado abertura para preenchimento; do outro, os documentos produzidos na intenção de preencher os espaços vagos na miríade de documentos e políticas que se arvoram.

Reafirmando os valores que estavam sendo construídos, o Simpósio de Especialistas sobre o tema dos Direitos de Solidariedade e dos Direitos dos Povos, realizado em San Marino no ano de 1984, concluiu que os direitos apregoados pela ONU, construídos coletivamente, representam os direitos dos povos à existência, ao livre domínio e utilização dos recursos naturais e ambientais de seus territórios, o direito ao patrimônio natural comum da humanidade, autodeterminação, paz e segurança, educação, acesso a informação e possibilidade de comunicação, e a um ambiente saudável e ecologicamente harmônico.

Assim, vemos que mesmo em um cenário mais instrumental e positivista, as questões, poderia se dizer, identitárias tornam-se cada vez mais evidentes. Mais uma vez, a pluralidade de sentidos indica a tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença no campo dos direitos humanos; e, nesse interim, reconhecer e compreender a diferença enquanto traço intrínseco do social mostra-se como uma necessidade.

Candau (2011), ao discutir a educação em direitos humanos, aponta, baseada em Silva (2000) que

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação. (CANDAU, 2011. p. 246)

Os processos de globalização, sobretudo a partir de metade do século XX, intensificaram os contatos entre diferentes grupos humanos, inclusive através dos recursos tecnológicos voltados para a comunicação; notícias e histórias – formas de ler o mundo – passaram a circular com mais velocidade. A interação entre diferentes culturas, algo que não é novo, foi ampliada em vários sentidos, levantando questões relacionadas à evidência de sociedades multiculturais e as demandas que este cenário produz. Às políticas, legisladas ou não, que indicam modos de operar na/frente a multiculturalidade chamamos de multiculturalismo; e há diversos tipos de multiculturalismos. É necessário considerar que, diferentes configurações históricas, socioculturais e políticas promovem diferentes tipos ou perspectivas sobre a multiculturalidade (CANDAU, 2008). Reconhecendo que a sociedade brasileira é constituída por diversas tensões de caráter cultural, tais como “relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros” (CANDAU, 2016. p. 804), Candau opera, em diversos trabalhos, a partir de três grandes perspectivas de multiculturalismo: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, e multiculturalismo interativo, ou interculturalidade (CANDAU, 2009; 2011).

A abordagem assimilacionista implica no reconhecimento da multiculturalidade da sociedade, mas hierarquiza as diferentes culturas, considerando que as culturas minoritárias se adequem à cultura hegemônica. As manifestações culturais que não se alinham à cultura hegemônica são permitidas em âmbito privado, quando não interferirem no pleno funcionamento da cultura posta como parâmetro. Essa abordagem apresenta traços de inclusão que, na verdade, negam a diferença. É uma política de *aceitar* (o que é imposto) *para ser aceito* (na sociedade que impõe).

Já a abordagem diferencialista, também chamada de monoculturalismo plural, infere ainda mais uma perspectiva cristalizadora à ideia de cultura. Compreende que os diferentes grupos culturais devem ser preservados, e que a inter-relação acaba por ter um papel silenciador ou eliminador. Ao mesmo tempo em que denuncia o caráter perverso de abordagens como a assimilacionista, acaba por negar a dinamicidade da cultura. A lógica diferencialista pode desencadear discursos (auto)segregadores.

A terceira forma de abordagem, defendida por Candau, é o multiculturalismo interativo, ou interculturalidade (perspectiva que se assemelha ao multiculturalismo crítico de McLaren). A autora afirma que a interculturalidade “rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução” (CANDAU, 2011. p.247). Há, pois o reconhecimento do caráter dinâmico e infindo dos processos culturais; apesar de considerar o diálogo como um posicionamento fundamental, a interculturalidade concebe que essa interação não é harmônica, buscando operar na tensão entre o particular e o universal.

É difícil, talvez impossível, separar os *direitos humanos de educação em direitos humanos*, uma vez que um acaba sendo prerrogativa do outro. A separação acaba sendo para fins mais teóricos, uma vez que trabalhar com o tema dos direitos humanos implica, necessariamente uma dimensão educativa, bem como não se pode falar de educação em direitos humanos sem remeter-se a elementos externos àquilo que seria, mais estritamente, educacional. No capítulo seguinte, esta temática será aprofundada.

Trabalhar com diferença, no campo dos direitos humanos, implica operar com produção cultural (BHABHA, 2011), compreendendo a cultura como algo dinâmico, sempre se (des)construindo, mesmo quando a intenção é a repetição, surge o novo. O conceito de diferença desdobra-se na discussão acerca de diversidade.

O terceiro conceito, **dignidade humana**, também é recorrente na literatura e figura como um argumento forte em diferentes posicionamentos. A grande questão que envolve a dignidade humana é a pluralidade de sentidos que o termo abarca, a despeito de possíveis olhares etnocêntricos. Furtado (2016) realiza um panorama histórico apontando que, apesar de haver uma compreensão de direitos reservados a indivíduos específicos desde a Grécia Antiga, através da noção de cidadania, foi no Cristianismo que a dignidade humana passa a inferir um valor pela pessoa em si, a partir de um discurso baseado na espiritualidade. Note-se que, neste momento,

estamos caminhando ainda segundo a construção histórica linear, e muitas vezes monocórdia, da sociedade ocidental. Ainda no lastro dos sentidos cunhados por uma lógica cristã, a dignidade humana seria reconhecida na medida em que se compreende que o ser humano é uma obra divina que, segundo os textos sagrados do Cristianismo, ocupa lugar de destaque, sendo o motivo da criação de tudo mais que há na Terra. Essa relação entre o reconhecimento da dignidade do ser humano e uma condição de criatura submetida a uma divindade considerada única e absoluta possibilitou, e continua possibilitando o desvirtuamento da noção de dignidade humana como universal na medida em que atrela, em um jogo de *direitos e deveres*, a garantia da condição digna à submissão voluntária à divindade em questão. Neste trilho, aqueles que não se adequam às supostas exigências morais (em outros tempos essas exigências passaram por outros critérios, inclusive fisiológicos) não mereceriam ter sua dignidade respeitada. Exemplo disso foram as atrocidades cometidas durante a Inquisição católica ou os ataques neopentecostais a terreiros de candomblé e umbanda no Rio de Janeiro durante o ano de 2017. Evidentemente, não é o Cristianismo a única religião capaz de promover esse tipo de violações, mas, sendo a religião majoritária na sociedade ocidental, é preciso considera-lo.

O campo do Direito tem, historicamente, produzido reflexões a respeito do que compreende a dignidade humana. Na Constituição Federal (1988), a dignidade humana figura como um dos elementos centrais. Todavia, como já dito, há diversas possibilidades de dar sentido ao termo, o que pode produzir situações paradoxais de violação da dignidade de alguém sob o argumento da manutenção desta mesma dignidade. Neste interim, Ingo Sarlet oferece uma definição interessante:

Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida. (SARLET, 2011. p.73)

Compreende-se, então, que a dignidade humana, apesar das variantes culturais, está atrelada ao respeito, valorização e suporte ao indivíduo,

incondicionalmente. Sarlet aponta um elemento importante para a discussão, o papel do Estado.

Como já apresentado, a relação entre indivíduo e Estado é um mote importante na discussão dos direitos humanos. Historicamente, a discussão sobre direitos humanos passa por esta relação. Dornelles (2005) aponta que, nas ditas gerações dos direitos humanos, há uma constante luta da burguesia crescente diante do sistema feudal por direitos, sob o argumento de universalidade, apesar de esta universalidade presente nos diversos documentos históricos, nunca ter sido traduzida em políticas de acesso universal a tais direitos, à época.

As discussões que circundam a temática dos direitos humanos são complexas, compondo um terreno fértil a várias construções narrativas. Este capítulo buscou oferecer um panorama sobre os recortes teóricos selecionados, dos quais destacam-se, enquanto conceitos-chave, a *democracia*, a *diferença*, e a *dignidade humana*. A seguir, discutiremos *Educação em Direitos Humanos* (EDH), não como um simples desdobramento dos direitos humanos, mas como um elemento que lhes é constituinte e inextrincável.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Apesar da relação próxima entre direitos humanos e educação, como discutido no capítulo anterior, desde os anos 2000 essa articulação ficou mais evidente no cenário brasileiro, ganhando políticas específicas (RAMOS e FRANGELLA, 2012). Segundo texto da terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III), o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Direitos Humanos⁵ (SDH) tem se esforçado em promover o eixo de educação em direitos humanos, por considerarem-no o mais estratégico (BRASIL, 2010).

O desejo pela articulação dos direitos humanos com a educação, bem como de outras pautas, está relacionado ao sentido que a educação assume socialmente. Educar é um movimento de aproximação semântica, é um movimento de aculturação. Diferentes tipos de modelos educacionais priorizam aquilo que consideram mais adequado para o sujeito que pretendem formar. Toda educação é adjetivada, mesmo que não explicitamente.

Educação em direitos humanos supõe uma proposta educativa que tome os princípios dos direitos humanos como eixo; emerge como resposta a processos educativos, de diferentes naturezas, que produzem formas de ver o mundo que violam a dignidade humana. Essa é uma preocupação que inquieta pesquisadores e ativistas há muito tempo. Aida Maria Monteiro Silva, em sua tese de doutoramento defendida em 2000, apresenta que, à época, 35% dos jovens eram indiferentes à democracia ou à ditadura (SILVA, 2000). Atualmente, com a crise política e o golpe de 2016, o movimento apolítico tem se intensificado. Para a autora, concordando com diversos outros pesquisadores (SANTOS, 1997, 2013, 2014; BOBBIO, 2004; RAMOS, 2010, 2011), a democracia é um princípio básico na defesa dos direitos humanos; e a cidadania seria a participação efetiva dos sujeitos, manifestando a soberania popular.

É preciso perceber que, muitas vezes, o discurso sobre direitos humanos assume um tom monofônico de pertencimento a determinado modelo baseado em adequação e conformidade. Talvez isso tenha relação com o fato de a maior parte da população mundial ser objeto de discussão sobre direitos humanos, e não sujeitos de tais direitos (SANTOS, 2013). Ou seja, há pessoas que, não se adequando ao que

⁵Órgão do Governo Federal brasileiro que, sendo criado em 1997, tem *status* de ministério, apesar da nomenclatura de secretaria.

seria reconhecido como cidadão, ou sujeito de direitos, não tem seus direitos garantidos, tampouco como reivindicá-los.

A educação em direitos humanos assume, portanto, uma posição estratégica uma vez que tem por objetivo produzir sentidos que diluam as hierarquias sociais e possibilitem que as pessoas se reconheçam como sujeitos de direitos; que empoderem os sujeitos; e que ensinem sobre as atrocidades cometidas ao longo da história para que não se repitam. Segundo Candau, educar em direitos humanos é

Um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade; processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada um; processos em que (...) estejam presentes uma: *pedagogia da indignação, *pedagogia da admiração, *pedagogia de convicções firmes; uma dinâmica educativa ativa e participativa que promova o trabalho coletivo, a autoestima e o autoconceito positivos, o “empoderamento” de todas as pessoas, particularmente das oriundas de grupos excluídos, e a valorização das diferentes culturas brasileiras.(CANDAU, 2006, p.231)

2.1 Educação em Direitos Humanos: um cenário Ibero-americano

No cenário latino-americano, a educação em direitos humanos esteve, sobretudo a partir da década de 1980, ganhando, paulatinamente, destaque nas políticas de diversos países. Posto que um dos princípios que muitos pesquisadores da temática assumem sobre educação em direitos humanos é a construção democrática e coletiva de estratégias, ocorrem, eventualmente, pesquisas com que intentam reunir e difundir experiências, concepções e práticas pertinentes em diversas localidades.

Abraham Magendzo, coordenador da cátedra da UNESCO de Educação em Direitos Humanos, organizou, em 2009, um trabalho no qual, em parceria com diversos pesquisadores da América Latina e Península Ibérica, realizou um levantamento sobre como, em seus países, a educação em direitos humanos tem sido trabalhada. Foram onze trabalhos dos seguintes países: Brasil, Chile, Colômbia,

Costa Rica (IIDH⁶), Espanha, México, Peru, Portugal, Porto Rico, República Dominicana e Uruguai. Magendzo ressalta que os participantes manifestam uma trajetória profunda e comprometida com a educação em direitos humanos em seus países e na região.

Magendzo discute a educação em direitos humanos a partir do que chama de ideias-força – expressão que se refere a ideias e pensamentos distintos que confluem, apresentando complexidade e capacidade de mobilização.

As ideias-força e o pensamento da educação em direitos humanos não são uma coleção de noções, nem a realização de uma estrutura pré-estabelecida, senão um produto das interações das pessoas envolvidas na educação em direitos humanos e de movimentos que geram configurações relacionais dotadas de uma estabilidade relativa, se mantem e evoluem, permanecem e mudam. (MAGENDZO, 2009, p. 5 – tradução livre).

Nos textos que compõe o livro, Magendzo identifica que tais ideias-forças não têm constituído enquanto um corpus consistente para a prática da educação em direitos humanos, mas “dispersa e fragmentada” (MAGENDZO, 2009, p. 4). Para o autor, é preciso sistematizar e “por em ordem” a diversidade de conceituações sobre educação em direitos humanos que tem se produzido nos últimos anos da Ibero-américa, fortalecendo a discussão e proporcionando mais dinamicidade e articulação entre as diferenças.

As ideias-força dos textos apresentam certa proximidade e convergência, que, para Magendzo, tem a ver com a forte inspiração da pedagogia crítica, sobretudo por Paulo Freire, Pérez Aguirres e Paco Cascón. Há ainda o fato de os diferentes países terem que lidar com situações muito semelhantes, como a pobreza, a violência institucionalizada, a impunidade, a corrupção e as ditaduras, por exemplo. Apesar das semelhanças entre os trabalhos, Magendzo identifica diferenças que repousam, sobretudo, em distintas perspectivas ideológicas que perpassam cada produção.

A educação em direitos humanos na América Latina ganha força a partir da década de 1980, quando ocorre a redemocratização de países que vinham de cenários de ditaduras militares. Nesse período, há uma visão predominantemente jurídico-política, relacionada à difusão e investigação sobre direitos humanos, bem como sua legitimação. Na década de 1990, os saberes sobre direitos humanos são introduzidos à escola, produzindo uma visão pedagógica. E, no começo do século

⁶ Instituto Interamericano de Direitos Humanos.

XXI, a relação entre estas duas perspectivas se articulam em uma dupla dimensão política e pedagógica da educação em direitos humanos (MAGENDZO, 2009). As ideias-força identificadas por Abraham Magendzo sobre educação em direitos humanos desenvolvem-se a partir de tais conjecturas.

A primeira ideia-força apontada por Magendzo é a da EDH como *uma educação contextualizada*. Compreendendo que a EDH não está desvinculada do espaço onde ocorre, é preciso, então, explicitar as relações que compõe os contextos. A contextualização pode resvalar em constituições socio-históricas, tanto em nível mais amplo, como quando se apresenta alguma historicidade das noções mais clássicas de direitos humanos, ou quando são discutidas as questões locais. Magendzo ressalta citando o texto de Ana María Rodino (IIDH) como exemplo de contextualização que aponta períodos históricos bem definidos em articulação com diferentes concepções de EDH. A autora indica a década de 1980 como um período de estudo e difusão do que chama de *conhecimentos especializados sobre os direitos humanos*, no qual era expoente **a visão jurídico-política**. Na década de 1990, os direitos humanos chegam a escola, com o desenvolvimento de metodologias e materiais específicos, com a **visão pedagógica** da EDH. E, no início do século XXI, ocorre uma interrelação entre estas duas visões, com atuação do Estado sobre as propostas de EDH, com indicativos de ações mais universais, constituindo **a dupla dimensão política e pedagógica da educação em direitos humanos**.

Já a ideia-força seguinte é a de *uma educação construtora de democracia*. A democracia é um conceito chave na discussão sobre direitos humanos, sendo, reconhecidamente, impossível pensar em direitos humanos ou educação em direitos humanos que não estejam imbuídos em um regime democrático. A própria ideia de educação em direitos humanos surge na necessidade de se contrapor regimes totalitários e ditatoriais, bem como conflitos bélicos e democracias de fachada. A educação em direitos humanos indica que a democracia é um pilar social fundamental, bem como que é necessário questionar se os modelos de democracia que temos vivenciado tem servido aos ideais de sociedade que temos, com a dignidade humana sendo postas como elemento central; estar em democracia não é suficiente para garantir a vigilância dos direitos humanos, é preciso que a democracia esteja inteiramente democratizada.

Outra ideia-força é a de que a educação em direitos humanos é *uma educação político-transformadora*. A educação, independente da adjetivação, tem sempre um

viés político. Em todos os trabalhos, ficou clara a relação entre política, Estado e educação em direitos humanos, sendo o papel do Estado a intenção de fixar políticas, mesmo que, a depender da perspectiva teórica, isso seja considerado sempre uma pretensão impossível de ser concretizada plenamente. O Estado deveria, portanto: fixar políticas em relação a educação em direitos humanos; incluí-la no currículo oficial; capacitar gestores e professores; produzir e difundir materiais; e supervisionar e avaliar se o discurso dos direitos humanos se concretiza nas instituições educacionais e nas aulas. É possível perceber, neste ponto, uma forte inspiração crítica sobre as concepções pedagógicas. Os textos reconhecem, inclusive, que o discurso oficial dos Estados é uma iniciativa aceita e legitimada, sendo indicada através de conteúdos transversais em quase todos os países.

A educação em direitos humanos como *uma educação integral-holística* é mais uma ideia-força presente em todos os textos. Em um primeiro momento pós-ditaduras, as posturas sobre direitos humanos tenderam a preocupar-se mais com os direitos civis e políticos, em uma perspectiva normativo-jurídica. Com o tempo, essa abordagem foi superada, sendo construído em arcabouço mais integral referente às discussões de direitos humanos. Cabe salientar que, em nível global, a discussão sobre direitos humanos é assíncrona, já que, vias de regra, a abordagem europeia é tida como base de discussão, através de suas perspectivas históricas de gerações de direitos que foram sendo conquistados, sedimentados e servindo de apoio para novos pleitos. Em diversos outros lugares do mundo, a discussão sobre os direitos humanos é muito mais recente e não há a consolidação de direitos considerados de primeira geração, por exemplo, o que dificulta e complexifica o debate, sobretudo quando posto em nível global.

A educação em direitos humanos tem ainda uma ideia-força enquanto *uma educação ético-valórica*. Nesse sentido, percebe-se que o papel da educação em direitos humanos é fomentar a construção de valores que proporcionem os contextos sociais desejados. Quando se fala nos direitos civis e políticos, estes estão relacionados a valores como igualdade, liberdade e participação na vida pública; bem como os direitos sociais, econômicos e culturais tem a ver com a justiça, solidariedade, valorização do trabalho e do lazer, acesso a um ambiente saudável e sustentável, valorização da educação (para além da instrução laboral) e da cultura etc. Ainda nesta perspectiva, a educação em direitos humanos deve indicar a criticidade e a

problematização das paisagens sociais, proporcionando a reflexão frente às situações de violação de direitos.

Outra ideia-força é que a educação em direitos humanos é *uma educação construtora de paz*. A educação para a paz é um pensamento que se articula fortemente com a educação em direitos humanos, uma vez que ambas se constituem como formas de enfrentamento de diferentes manifestações de violência. Construir a paz passa por uma educação cívica, uma educação para a convivência, uma educação em direitos humanos, uma educação para a compreensão internacional, uma educação para o desenvolvimento, educação intercultural (MAGENDZO, 2009, p. 17).

Uma educação construtora de sujeitos de direitos é mais uma ideia-força presente nos textos. Perceber a si e aos outros como sujeitos de direitos é um processo para o qual não basta estabelecer lei; ele se constrói na relação de cada um com os outros ao seu redor. Educar em direitos humanos é promover espaços nos quais cada um possa produzir-se, subjetivamente, reconhecendo a dignidade humana, inclusive a própria, como algo fundamental a ser defendido.

Mais uma ideia-força de educação em direitos humanos com forte ligação com o ambiente escolar, mas não exclusivamente, é *nas decisões curriculares e pedagógicas*. Como dito anteriormente, há uma forte vinculação entre o papel do Estado e a formação de um currículo oficial. Contudo, em se falando de educação em direitos humanos, é preciso notar que, dadas as características de subjetivação já mencionadas, não é suficiente que exista um conteúdo de direitos humanos para ser abordado, os autores indicam que esta educação opera, também, em um currículo implícito, um currículo oculto. Explicitamente, a educação em direitos humanos é indicada, em vias gerais, de modo transversal. Há reflexões que apontam a necessidade de um currículo de educação em direitos humanos que se perceba como constantemente em construção, abraçando novos e renovados direitos.

Por fim, Magendzo indica que uma ideia-força presente nos textos é a de educação em direitos humanos como *uma educação que enfrenta tensões*. Esta ideia-força está relacionada a posturas frente aos direitos humanos ou a educação em direitos humanos que podem ser consideradas obstáculos, por não os considerar como relevantes, corretos ou necessários. Esta ideia-força pode ser relacionada às tensões apresentadas anteriormente, na discussão de Boaventura de Sousa Santos (2013) sobre as tensões nos direitos humanos.

Susana Sacavino e Vera Candau, em seu capítulo⁷ no livro supracitado organizado por Magendzo (2014), indicam oito desafios e/ou tensões postos para a educação em direitos humanos. De acordo com as autoras, os seguintes desafios/tensões são destacados (p. 79-82)

1) Desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos

Dada a característica polissêmica dos discursos sobre direitos humanos, um dos objetivos da educação em direitos humanos é esclarecer e indicar as intenções reais do discurso, desmentindo colocações que façam uso do termo para deslegitimar ou invalidar sua relevância social e histórica. Isso significa indicar que os direitos humanos tratam das condições de dignidade humana de todas as pessoas, sem condições, além da afirmação do Estado de direito e da resolução de conflitos de forma dialógica e pacífica.

2) Assumir uma concepção de educação em direitos humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta

Partindo da já mencionada polissemia discursiva, a educação em direitos humanos precisa fazer-se clara quanto aos objetivos de suas ações concretas, de modo a indicar em que sentido se pretende avançar.

3) Articular ações de sensibilização e de formação

Ações de sensibilização são pontuais e voltadas a um público amplo, enquanto de formação são mais extensas e atendem a grupos específicos. Ambas são fundamentais para a realização de propostas consistentes de educação em direitos humanos.

4) Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos

É preciso compreender a educação em direitos humanos como uma prática pedagógica holística, que envolve, principalmente, a promoção das manifestações do respeito à dignidade humana no cotidiano, tencionando sedimentar tais práticas.

⁷ As autoras indicam que o texto foi produzido em 2008.

5) Incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar

Compreender o currículo como a produção de sentidos expande a ideia de incorporação da educação em direitos humanos ao currículo. Mais que inserir as temáticas aos conteúdos a serem trabalhados, ou indicar abordagens dos demais conteúdos por uma via que privilegie a discussão sobre os direitos humanos, é importante conceber a educação como um espaço de consolidação de uma lógica dos direitos humanos.

6) Introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores

Apesar de considerar que seja possível que a discussão apareça na formação de educadores, é preciso que exista uma política consistente e sistemática para a promoção da educação em/para/dos direitos humanos, tanto em nível de formação inicial quanto continuada.

7) Estimular a produção de materiais de apoio

Ampliar a variedade de materiais que possam ser utilizados nos diversos espaços e níveis educacionais contribui fortemente para a promoção de uma cultura de direitos humanos.

8) Articular políticas de igualdade e de reconhecimento da diferença

Construir espaços e práticas de enfrentamento de uma lógica homogeneizante, que domina as práticas educacionais formais (e a estrutura social como um todo, em maior ou menor grau) constitui um imperativo quando se coloca em perspectiva a tensão entre igualdade e diferença.

Quando se discute a incorporação da temática dos direitos humanos aos processos educativos de forma sistemática e explícita, há uma variedade de possibilidades que emergem, como, por exemplo, incluir enquanto disciplina ou como temática transversal. Klainer e Fernández (2014) indicam que, atrelado a este movimento de consolidação da educação formal por uma via curricular, é fundamental fomentar a sensibilização docente para as questões que perpassam a educação em direitos humanos. Sensibilizar-se para os direitos humanos passa por desenvolver empatia para com o outro, extrapolando a ideia de que os próprios direitos, em nível

individual, podem ser violados, compreendendo que a dignidade humana é condição básica a ser assegurada a todos os seres humanos. Esta sensibilização não ocorre de forma homogênea, podendo, inclusive, desdobrar-se em posicionamentos contraditórios (incluir exemplos – pró-vida; liberdades individuais – direitos coletivos; “direito a discriminação” como Liberdade de expressão...).

Alfredo Bosi⁸, ao tratar da educação em direitos humanos, assinala o que chama de três fases: sensibilização, percepção e reflexão. Quanto à sensibilização, o autor trata da formação integral em nível formal, ressaltando que há momentos mais favoráveis, apesar de poder ser promovida em vários espaços. Para Bosi, os primeiros anos de escolarização – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – são mais propícios para sensibilizar quanto às questões atreladas aos direitos humanos. Nos relatos do livro “*Comprometidos con los Derechos Humanos: Historias de vida de educadores*” organizado por Abraham Magendzo, Claudia Dueñas e Nancy Flowers (2014), é possível notar a presença deste traço nas breves autobiografias. É importante ressaltar que há casos nos quais essa sensibilização para o que, posteriormente, os educadores e educadoras reconheceriam como educação em direitos humanos, ocorrem situações nas quais os indivíduos sentem que são cerceados pelo espaço escolar; Vera Maria Candau, por exemplo, relata ter sofrido preconceito escolar (de certa maneira, em nível estrutural) por ser canhota. Reconhecer ou vivenciar ocasiões na qual direitos são violados promove momentos de sensibilização.

Em pesquisa realizada pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), entre os anos de 1999 e 2000, pesquisadores de diferentes países da América Latina, a saber, Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Peru e Venezuela, produziram e compartilharam entre um panorama crítico sobre a situação da educação em direitos humanos sobre seus países. Feito isso, refletiram a respeito do quadro latino-americano. Apontaram mudanças nas concepções e posições sobre os direitos humanos, reflexo do período pós-ditaduras militares, fenômeno dramático e desastroso que atingiu diversas nações na região e, ainda hoje, configura uma ameaça. À época, consideraram que o contexto era constituído por democracias débeis, de “baixa densidade”, com predominância de posturas neoliberais (SACAVINO, CANDAU, 2003). Apesar dos avanços sociais que o Brasil

⁸ Texto disponibilizado sem referências, disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/bosi.htm>

experimentou, enfaticamente entre 2003 e 2016, essa não consolidação de um sistema democrático pode ter contribuído, por exemplo, para o Golpe Midiojurídico de 2016, após o qual diversos direitos conquistados tem sido vilipendiados, políticas sociais tem sido interrompidas e políticas de mercado tem sido o Norte das políticas de Estado, além da Intervenção Federal/Militar realizada no estado do Rio de Janeiro, aprovada pelo Congresso Nacional em fevereiro de 2018, com duração até o dia 31 de dezembro de 2018 (ano eleitoral para Presidente da República, Governadores dos estados, Senadores, Deputados Federais e Deputados Estaduais/Distritais, com eleições, marcadas para o mês de outubro).

Sacavino e Candau (2009) assinalam que, diferentemente do que ocorria na década de 1980, as políticas de educação em direitos humanos foram assumindo um caráter cada vez mais governamental, ao menos até o Golpe de 2016, no caso brasileiro, após o qual houve diversos retrocessos, como tem sido amplamente divulgado em redes sociais e mídias independentes.

Uma pesquisa do IIDH ⁹ indicou que, para a década que se iniciava no ano 2000 (e considero que continuam como horizontes desejáveis até hoje), era preciso assumir três dimensões: **formar sujeitos de direitos; favorecer processos de empoderamento; e educar para o “nunca mais”** (CANDAU, 2013)

Formar sujeitos de direitos é uma prioridade na medida em que a população latino-americana, majoritariamente, não se reconhece enquanto detentora de direitos conquistados socialmente. As conjunturas sociais impelem as pessoas a aceita-las sem perceber seu viés processual e político. A educação em direitos humanos deve, portanto, contribuir para que as pessoas percebam e façam valer seus direitos, compreendidos como uma construção social e histórica.

O empoderamento (termo adaptado do *empowerment* inglês) tem como objetivo promover o reconhecimento da distribuição desigual do poder social, o reconhecimento de que, historicamente, alguns grupos tem mais poder que outros, sendo estes últimos, preteridos e inferiorizados. Nesse sentido, além do reconhecimento individual, o empoderamento trata de uma dimensão coletiva dos direitos, principalmente de direitos que só podem ser exercidos coletivamente.

Abrangendo mais diretamente os aspectos históricos, a educação para o “nunca mais” visa difundir e consolidar a memória dos eventos históricos marcantes

⁹ Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos.

de violação e luta por direitos, além de combater a impunidade e o silêncio quando direitos são negados.

Compreendendo que as estratégias pedagógicas não têm fim em si mesmas, é necessário ter em mente quais os objetivos educacionais desejados; que tipo de sujeito se intenta formar. Isso reforça a ideia de que a educação em direitos humanos assume uma postura pedagógica permanente, não ficando restrita a momentos e temas pontuais, mas sendo praticada cotidianamente. Nesse sentido, a educação em direitos humanos que assumimos coloca em cheque uma postura didática tradicionalista, com ensino frontal, hierárquico e expositivo (CANDAUI, 2013).

A educação em direitos humanos, portanto, pauta-se em experiências dialógicas; observar o quadro latino-americano ressalta a presença da pedagogia crítica como um expoente teórico presente e potente.

2.2 O lugar da sensibilização na Educação em Direitos Humanos

Durante as leituras sobre EDH, especialmente quando se trata de metodologias ou experiências, é comum haver referência ao termo *sensibilização*. Nem sempre há discussão específica acerca do que seria a sensibilização, apenas a menção da mesma como parte integrante da concepção de EDH abordada, geralmente associada à apresentação de um tema de forma aproximada ao interlocutor, tentando estabelecer algum nível de engajamento.

Abraham Magendzo propõe uma estratégia metodológica para a EDH que denomina de *diseño problematizador* (MAGENDZO, DONOSO, 1992). Esta é uma proposta de atividade em grupo, de maneira que estudantes e professores, conjuntamente, discutam as questões postas e proponham alternativas, através da identificação dos conhecimentos e recursos disponíveis.¹⁰ Nesta estratégia pedagógica, há uma etapa denominada *momento diagnóstico*, na qual, a partir de três possibilidades (situações problemáticas da vida cotidiana, situações problemáticas do currículo manifesto, e situações problemáticas da cultura escolar), das quais possam

¹⁰ Segundo texto de Magendzo disponível em http://cmap.upb.edu.co/rid=1196861597093_1127863317_678/curriculo%20problematizador.pdf. Acessado em: 20/11/2017.

emergir situações em conflito com os direitos humanos. Então, passa-se ao *momento de elaboração* e, por fim, ao *momento de alternativas de solução e de avaliação*. Note-se que o momento de diagnóstico busca situação do cotidiano escolar, de modo que seja algo familiar aos estudantes (que devem participar ativamente de tal escolha – postura que, além de ser democrática e participativa, assegura um grau maior de envolvimento na atividade), e, ao mesmo tempo, uma ocorrência que entre em conflito com os direitos humanos. Deste modo, constrói-se a possibilidade de aproximação dos diferentes campos dos direitos humanos através de vivências pessoais e coletivas.

No cenário das políticas públicas nacionais para a EDH no Brasil, por exemplo, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNE DH* (BRASIL, 2018), em suas concepções e princípios sobre a EDH não formal, diz que

A educação não formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de **sensibilização** e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano.

[...]A **sensibilização** e conscientização das pessoas contribuem para que os conflitos interpessoais e cotidianos não se agravem. Além disso, eleva-se a capacidade de as pessoas identificarem as violações dos direitos e exigirem sua apuração e reparação. (BRASIL, 2013, p. 36 e 37 – grifos nossos)

Note-se que a *sensibilização* está associada à *formação*, o que acontece em outros textos, indicando a relevância da mesma enquanto estratégia didática. E, em seguida, aparece como ação conjunta à conscientização, novamente apontando para uma alteração na forma de perceber situações, como o próprio fragmento indica.

Na terceira versão do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), o termo aparece 12 vezes, na maioria nas diferentes seções temáticas do documento, reforçando a necessidade da sensibilização para as causas específicas, como quando aponta a que juízes precisam passar por formação que os sensibilize para evitar atitudes discriminatórias na ocasião de casais homoafetivos moverem processos de adoção.

Especificamente sobre a EDH, Bosi considera que a sensibilização parte das experiências de vida desde a primeira infância, pontuando relações dicotômicas que

vão sendo formadas, como *homem x mulher* e *pai x filho*, por exemplo. Para o autor, estas relações partem de um espaço familiar mais íntimo e vão se ampliando para contextos familiares maiores e, posteriormente, escolares. Tais compreensões de mundo que a criança constrói está embebida, também, do paradigma no qual ela está – no caso da discussão acerca dos direitos humanos, Bosi considera a sociedade burguesa, problematizando o papel do capitalismo como elemento que tende a oferecer à criança noções de mundo permeadas de disputa e competição, que são ainda mais reforçadas pelo que ele chama de egocentrismo infantil, uma fase de centralização da criança. Apesar de indicar explicitamente que a EDH pode ter início em qualquer etapa da vida, o autor reforça a ideia de que é melhor que isso se inicie o quanto antes, na “pré-escola e nos primeiros anos do primeiro grau”, de modo que a socialização esteja impregnada de solidariedade e integração.

Como dito, a sensibilização seria um momento de aproximação de uma determinada temática. O termo aparece quando Candau *et al.* (1995) indicam as oficinas pedagógicas como uma metodologia para a EDH na formação de professores.

Neste sentido, o desenvolvimento das oficinas se dá em quatro momentos. No primeiro, pretende-se a sensibilização, oferecendo elementos que permitam uma aproximação à realidade latino-americana e, de modo particular, brasileira, provocando-se assim uma desestabilização cognitiva e afetiva em relação à maneira habitual dos jovens lerem a realidade, marcada, em geral, por uma visão parcial e ingênua. (CANDAU *et al.*, 1995, p. 18-19)

É explícita a necessidade de promover o que as autoras chamam de **desestabilização**, ou seja, um deslocamento de sentido que permita uma reflexão acerca do tema a ser discutido/trabalhado. Este movimento possibilita que sejam erigidos questionamentos que, dados os contextos sociais hegemônicos, de outra maneira não seriam feitos. A sensibilização seria um processo pelo qual a pessoa se aproxima de um ideal discursivo que, anteriormente, não estava posto em questão ou não era possível que ela concebesse como um problema.

Magendzo, Dueñas e Flowers (2014), em seu livro *Comprometidos com los derechos humanos: histórias de vida de educadores*¹¹, organizam textos de 25 educadores em direitos humanos ao redor do mundo¹² que respondem a pergunta “*como, porque e quais tem sido as motivações pessoais que te tem levado a*

¹¹ Livro disponibilizado em formato digital para Kindle.

¹² Para a referida produção, participaram autores da Alemanha, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, Filipinas, Israel, Itália, México, Noruega, Peru e Porto Rico.

comprometer-se com a educação em direitos humanos?” (tradução livre). A questão proposta por Magendzo, Dueñas e Flowers solicita que os respondentes, de forma autobiográfica, descrevam aspectos/situações de suas vidas que os fizeram se voltar à temática da EDH, ou seja, aspectos/situações de sensibilização, mas não somente isso – há um traço de continuidade e engajamento que indica o caráter processual desta mesma sensibilização.

Magendzo (2014) considera que, na EDH, narrar a própria história pode ser uma estratégia para compreendermos melhor nossas vinculações com a temática ao mesmo tempo em que socializar estas histórias cria vínculos e inspira outras pessoas a pensarem suas próprias posições e trajetórias. Além disso, o autor assinala que este é um exercício produtivo pois permite que se compreenda diferentes formas de se vincular a temática dos direitos humanos.

Dentre os relatos, ficou evidente que as experiências na infância e na adolescência configuram marcos nas narrativas sobre a vinculação com a EDH. Vera Candau, por exemplo, relata que aos 12 anos, sofreu uma queimadura na mão esquerda e, sendo canhota, teve que treinar a caligrafia usando a mão direita, pois a escola não permitiu que fizesse as avaliações oralmente. A autora diz que esta situação a marcou muito, além de ter compreendido uma característica sua como negativa, e considera que este é um exemplo de como o ambiente escolar tem dificuldade de lidar com a diferença. Outro momento da adolescência que Candau aponta está vinculado à pronúncia do seu nome, que não se fala com os fonemas da língua portuguesa, mas segundo a fonética francesa. À época, a autora relata sentir orgulho, uma vez que a sociedade brasileira valorizava a cultura europeia em detrimento de outras. Já adulta, quando estudou na Europa, Vera Candau relata ter sido necessário provar suas capacidades acadêmicas, já que consideravam que os brasileiros eram menos capazes e civilizados.

Percebemos, então, que as experiências de vida e contextos compõem o cenário que possibilitará ou não a aproximação de práticas de EDH (ou de qualquer outra temática). Contudo, novas experiências e possibilidades são possíveis. Quando o termo *sensibilização* aparece em documentos prescritivos ou em indicativos teórico-metodológicos para EDH, a intenção é reforçar a necessidade de criar experiências de deslocamento de sentido, aproximando os participantes da temática, tanto através de elementos atrativos, sejam eles físicos (oferecer um lanche aos participantes, por exemplo), ambientais (preparar o ambiente com cartazes ou música), ou interativos

(como atividades coletivas que gerem engajamento), quanto elementos que emocionem ou incomodem (relatos de violações de direitos humanos, histórias de vida cativantes etc.). O campo afetivo não pode ser subestimado, uma vez que é elemento constitutivo da subjetividade.

“Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”. (FREIRE, 1987, p.30)

Quando Paulo Freire indica a possibilidade de *humanizar* ou *desumanizar*, está apontando que os paradigmas sociais inferem desigualdades entre os seres a tal ponto de ser possível retirar a condição humana de alguém. A sensibilização, enquanto marca de um processo de subjetivação, oferece a possibilidade de perceber estes momentos de desumanização ou de humanização relativa e condicional, anteriormente ocultos sob brumas discursivas perpassadas por conceitos excludentes e hierarquizantes.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo destina-se a apresentar a abordagem metodológica priorizada na pesquisa. Iniciamos, com a apresentação das questões de pesquisa e na sequência discutimos o caminho percorrido, trazendo algumas das reflexões que estiveram em nosso caminhar. Em um primeiro momento, indicamos ponderações que nos fizeram optar por uma pesquisa de cunho quantitativa-qualitativo, dado o número de participantes e a proposta de construção do instrumento de pesquisa e da produção das análises dos dados.

O objetivo desta pesquisa é o de compreender as percepções de professores em formação acerca da Educação em Direitos Humanos. Para tanto, consideramos como sujeitos da pesquisa os estudantes do curso de Pedagogia do Cederj, inscritos na disciplina **Escola, Violência e Direitos Humanos**, oferecida como eletiva pela UERJ, e coordenada pela Prof.^a Dra. Aura Helena Ramos. Tal objetivo nos conduziu à formulação das seguintes questões de pesquisa:

- O que os estudantes de pedagogia inscritos na disciplina **Escola, Violência e Direitos Humanos**, oferecida como eletiva pela UERJ entendem por EDH?
- Como estes estudantes se posicionam frente às temáticas **democracia, diferença e dignidade humana**?
- Em que medida as experiências de vida impactam suas sensibilizações frente ao campo da EDH ?

Para responder a tais questionamentos, foi construído um questionário auto administrado, baseado nas orientações teórico-metodológicas de Babbie (2003). Tal construção nos exigiu, inicialmente, um mergulho profundo na literatura específica sobre direitos humanos e EDH, bem como na literatura referente à construção e uso de questionários em pesquisa acadêmica na área educacional.

Babbie recomenda que um instrumento de coleta de dados de pesquisa, como um questionário, por exemplo, precisa partir sempre de referências conceituais. O autor sugere que tais referências sejam organizadas em um quadro de referência conceitual, de modo a evidenciar os conceitos a serem coletados. Para ele, “conceitos são codificações gerais da experiência e das observações” (BABBIE, 2003, p. 182).

Para o autor, questionários de pesquisas necessitam estar embasados em referências teóricas consistentes sobre o tema a ser abordado, obtidas através da revisão da literatura pertinente.

Ortigão (2009) indica que neste processo de elaboração de um questionário, além da construção do quadro de referência conceitual, como proposto por Babbie, também se analisem os diversos tipos de questões que compõem questionários de pesquisa na área. Para a autora, um instrumento de coleta de dados de pesquisa deve ser constituído em um processo interativo entre pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo.

Estruturar um quadro referencial é importante para, em primeiro lugar, elaborar questões pertinentes que sejam coerentes, façam sentido dentro do escopo de pesquisa e, apertadamente, permitam desdobramentos em modelos de referência cruzada, por exemplo. Um equívoco comum é investir esforços em aplicar questionários ou entrevistas sem uma base teórica construída. Essa situação não é desejável, pois pode desperdiçar tempo e trabalho, produzindo respostas superficiais e pouco úteis ao trabalho.

Além disso, segundo Babbie (2003), os conceitos mais importantes e de interesse ao pesquisador das áreas Humanas, de modo geral, não são observáveis diretamente, o que demanda pressupor que se busque uma aproximação do que se quer observar.

As questões de pesquisa (ou de interesse ao pesquisador) precisam estar relacionadas aos conceitos, comportando um aprofundamento para além do que já foi observado na literatura.

Para Ortigão *et al.* (2007), na produção de instrumentos de coleta de dados para pesquisa que operam com muitas questões, é necessária a atenção aos aspectos operacionais, tais como: formatação, clareza da linguagem, ordenamento das questões, bem como para o favorecimento da entrada das respostas. Detalhes podem fazer a diferença em ter ou não a participação das pessoas em responder às questões, ou o compromisso com a sinceridade etc. Os instrumentos autoadministráveis devem iniciar com instruções muito claras quanto ao seu preenchimento. É primordial que a linguagem esteja adequada, inclusive, para que os respondentes sintam-se a vontade com o procedimento. Uma linguagem inadequada pode criar a sensação de exame, ou de algo sem importância. Nem sempre é possível

repetir a aplicação de instrumentos de pesquisa, portanto, faz-se fundamental que cada pormenor seja pensado antecipadamente, durante o planejamento da pesquisa.

Babbie (2003) sugere que, na organização de um questionário, os itens, independentemente de sua natureza, sejam ordenados dos mais relevantes para a pesquisa e instigantes ao respondente para os menos relevantes e instigantes. Instrumentos de pesquisa costumam ser grandes e podem ser cansativos, deixar itens menos relevante ou menos cansativos para o final ajuda a garantir a qualidade das respostas principais; questões objetivas e observáveis, por exemplo, como idade, local de nascimento, profissão... Ou seja, informações que não demandam reflexão dos respondentes, podem ser deixadas para o final do instrumento, além de evitarem a associação com um formulário rotineiro.

Ainda segundo Babbie (2003), os itens devem: a) ser claros, com frases precisas e que não se estendam para além do necessário para que o respondente saiba do que se trata (e é preciso lembrar que nem sempre a temática está tão esclarecida para os respondentes quanto para o pesquisador); b) ser singulares, não atrelando duas ou mais declarações a uma mesma resposta já que o respondente poderia ter posicionamentos distintos para cada uma das declarações; c) ser passíveis de resposta, evitando ou considerando a incerteza de algumas questões por serem muito específicas e demandarem um esforço mnemônico impraticável; d) ser relevantes, no sentido de, sempre que possível, dar a oportunidade de não responder como uma resposta válida, evitando que o respondente minta para não deixar de responder; e) ser curtos, deduzindo que, dado o percurso do instrumento, os respondentes lerão os enunciados rapidamente e responderão rapidamente, então, novamente, é necessário que estes sejam tão curtos quanto o possível para garantir a compreensão da questão; f) ser positivos, pois declarações ou questões com partículas negativas em sua constituição tendem a ser lidas erroneamente, com a partícula negativa ignorada; g) evitar termos tendenciosos, como as partículas negativas que podem induzir o respondente a posicionar-se negativamente sobre as questões, mesmo que este não seja um exemplo tão sutil quanto os que se manifestam em diversos instrumentos.

Após a enunciação do objetivo e das questões da pesquisa, bem como de tecer algumas considerações importantes no processo de construção do questionário, principal instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa em tela, apresentamos

a construção do quadro de referência conceitual, tendo como orientador principal neste processo o autor Earl Babbie (2003).

3.1 O quadro de referência conceitual

O processo de construção do quadro de referência conceitual, certamente, foi uma tarefa bastante demandante no desenvolvimento da pesquisa. Envolveu, inicialmente o aprofundamento teórico e empírico de temas relacionados à direitos, direitos humanos e educação em direitos humanos. Neste sentido, além de artigos e autores que tratam das questões específicas estudadas, optamos ainda por analisar questionários de pesquisas qualitativas e quantitativas, verificando, principalmente, como estes operacionalizam o tema em questão. Questionários dos grandes levantamentos educacionais nacionais (SAEB / Prova Brasil e ENEM) e internacionais (PISA) e outros utilizados em pesquisas mais específicas acerca da percepção sobre desigualdades (SCALON, 2004) ou atitudes de mulheres e homens sobre conciliação (2004) foram também analisados.

Este momento inicial serviu para que algumas decisões fossem tomadas em relação à abrangência das discussões que envolvem os direitos humanos e a educação em direitos humanos, como já discutido anteriormente. A discussão acerca dos Direitos Humanos é constituída por diferentes referenciais. Desta forma, a partir de uma revisão da literatura, optou-se por trabalhar com três categorias: *democracia*; *diferença*; e *dignidade humana*.

O quadro a seguir sintetiza os conceitos priorizados pela pesquisa. Na coluna **TEMAS** estão as três categorias mencionadas. De cada uma delas, partindo de referenciais específicos, temos desdobramentos destas categorias, apresentados na coluna **CONCEITOS**. Por fim, em **MANIFESTAÇÕES/DIRECIONAMENTOS**, esmiuçamos os conceitos em elementos que pudessem ser transformados em itens do questionário.

Quadro 1 - Quadro-resumo dois conceitos e suas classificações por tema.

TEMAS	CONCEITOS	MANIFESTAÇÕES/DIRECIONAMENTOS
DEMOCRACIA	Participação social	<ul style="list-style-type: none"> • Sensação de que suas escolhas são consideradas nos diferentes espaços sociais. • Motivação para expor suas opiniões. • Entendimento de que é preciso criar e promover espaços de participação democrática. • Compreensão de diferentes formas e possibilidades de participação social, inclusive em ambiente escolar. • Experiências democráticas na família e/ou na escola. • Participação em discussões sobre democracia ou temáticas afins.
	Liberdade;	<ul style="list-style-type: none"> • Crença em viver em uma sociedade livre. • Sentimento de liberdade de escolha. • Compreensão de diferentes tipos de privação de liberdade. • Vivência de situações de liberdade/privação de liberdade na família ou escola. • Capacidade de indicar, histórica e contemporaneamente, exemplos de privação de liberdade.
	Igualdade;	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de diferentes formas de lidar com o conceito de igualdade. • Percepção de que igualdade é ou não é sinônimo de justiça. • Entender a privação de liberdade em diferentes contextos. • Experiências vividas/presenciadas/percebidas de discriminação, sobretudo em ambiente escolar/familiar.
	Coexistência	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento acerca da mediação de conflitos. • Percepção sobre diferentes aspectos de extermínio/convivência. • Relatos de experiências sobre as orientações familiares e/ou escolares para a de mediação de conflitos. • Descrição de como figuras de autoridade (familiares e/ou escolares) lidavam com divergências de opinião.
DIFERENÇA	Cultura e Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de uma ou mais concepções de cultura. • Percepção da possibilidade de hierarquização entre diferentes tipos de produções culturais. • Compreensão de diferentes formas de lidar com as diferenças culturais. • Vivência de experiências de diversidade cultural. • Percepção de diversas manifestações de diversidade nas sociedades. • Posicionamento frente à multiculturalidade da sociedade. • Sentimento de inclusão ou exclusão de grupos e espaços sociais. • Compreensão da escola como um espaço mais heterogêneo ou mais homogêneo. • Referências/figuras de autoridade que considera de grupos diferentes ou iguais ao seu.
DIGNIDADE E HUMANA	Respeito;	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de respeito como algo inalienável ou não. • Crença na condicionalidade do respeito. • Sentimento de receber ou não tratamento respeitoso. • Posicionamento frente a situações desrespeitosas.

		<ul style="list-style-type: none"> • Orientações recebidas de autoridades familiares/escolares sobre respeito. • Sensação diante de situações vivenciadas na escola ou na família.
	Condições de existência;	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação de elementos fundamentais para uma existência digna. • Posicionamento frente a situações de condição de vida subumana. • Percepção de violações da dignidade humana em diferentes contextos. • Sentimentos sobre a dignidade de si e de outros.

Além das três categorias elencadas, considerando os aspectos teórico-metodológicos da EDH (SACAVINO, 2008; CANDAU, 1995; CANDAU e SACAVINO, 2013, MAGENDZO 2009), percebeu-se a necessidade de direcionar a formulação dos itens a experiências pessoais que pudessem dar pistas sobre momentos de *sensibilização* para as temáticas que orbitam e constituem os Direitos Humanos. Essa lógica de pesquisa de viés (auto)biográfico inspira-se fortemente nos livros organizados por Abraham Magendzo, a saber: *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (2009); e *Comprometidos con los Derechos Humanos* (organizado em parceria com Claudia Duñeas e Nancy Flowers, 2014), nos quais Magendzo solicita que pesquisadores de diversas partes do mundo relatem, no primeiro, experiências de Educação em Direitos Humanos de seus países, e no segundo, suas vivências que, segundo eles, os levaram a se tornarem *educadores em direitos humanos*. Também há inspiração no *método do currere* (autobiográfico) de William Pinar (2006), no qual o autor propõe que reflexões sobre o passado, sobre o futuro, e suas análises, contribuam para o desenvolvimento e complexificação em sínteses, formas de lidar com o presente, apesar de, neste instrumento, termos dado ênfase às experiências de vida.

Desta forma, as questões foram produzidas de modo a se articularem com os temas elencados no quadro de referencial (Democracia, Diferença e Dignidade Humana), além de contar com questões mais diretas sobre a temática da EDH, como a que solicita que, em poucas palavras, o respondente explique o que entende por EDH, e um conjunto de questões de caracterização do sujeito. O questionário contou com itens abertos e fechados, a depender da natureza e das intenções acerca de cada um. Dentre os fechados, houve questões de múltipla escolha unitária ou variada e posicionamentos frente a escalas.

Além do estabelecimento do quadro de referência conceitual, o processo de construção de um questionário de pesquisa, segundo Babbie (2003) precisa considerar alguns cuidados em relação à formulação das perguntas, tais como, facilitar a entrada dos dados, clareza da linguagem, ordenamento das questões e formatação do instrumentos. O autor também recomenda cuidados em relação à validação do instrumento, aplicação / coleta dos dados e a análise das respostas. Na sequência discutimos cada uma dessas recomendações.

3.2 Facilitar a entrada dos dados

Antes de iniciar a elaboração de um questionário, o pesquisador precisa saber de antemão que, em geral, não existe uma relação biunívoca entre pergunta do questionário e resposta. Portanto, cuidados redobrados são necessários quando se opta por incluir questões abertas.

Em nosso questionário incluímos questões de resposta fechada, de resposta semiaberta e um grupo de questões abertas. Nos casos de questões abertas ou semiabertas, necessitamos de um livro de códigos para que as respostas fossem transformadas em variáveis na base de dados. Segundo Babbie (2003), um livro de códigos é um documento que descreve as localizações das variáveis e lista os vínculos entre os códigos e os atributos que compõem as variáveis. Nas questões fechadas, cuidamos para que as categorias de respostas fossem mutuamente excludentes, diminuindo, assim, a chance de o respondente deixar em branco a pergunta por não se encaixar em nenhuma das alternativas apresentadas. Em alguns casos, entretanto, mais de uma resposta se aplica a alguns respondentes. Neste caso, usamos o artifício de colocar instruções específicas entre parênteses logo após o enunciado. Cuidados desta natureza reduzem a ocorrência de dados faltantes, uma vez que se o respondente assinalar duas opções sua resposta é descartada. Ainda seguindo as orientações de Babbie (2003) e Ortigão (2009), optou-se por organizar o questionário de forma que questões objetivas fossem apresentadas primeiro a fim de deixar os respondentes mais confortáveis, já que nas testagens foi percebido que a temática induzia à busca por uma “resposta correta”, como se fosse algum tipo de

avaliação de conteúdo, quando nosso interesse está nas respostas sinceras e pessoais dos respondentes.

3.3 Tornar os itens claros

Uma característica importante em itens de questionário refere-se à precisão: o respondente precisa saber exatamente qual pergunta responder. Para isto, é necessário que o item seja formulado de forma clara, objetiva e concisa. Como consequência, leitura e respostas serão rápidas. Portanto, fornecer itens claros e curtos diminui as chances de serem mal interpretados.

3.4 Ordenamento dos itens no questionário

A ordem na qual são feitas as perguntas pode afetar a resposta, bem como toda a coleta de dados. Uma organização aleatória dos itens pode causar ao respondente a sensação de um questionário caótico, dificultando as respostas, uma vez que deverão mudar continuamente o foco de atenção de um tema para outro.

Em um questionário auto administrado é recomendável começar com perguntas interessantes, que motivem o sujeito a querer respondê-las. Além disso, perguntas que exigem maior grau de dificuldade de resposta ou maior esforço do respondente, também devem ficar no início do instrumento. Portanto,

deve-se pedir dados demográficos mais insípidos apenas no final dos questionários (...) pedi-los no começo como muitos pesquisadores inexperientes são tentados a fazer, dá ao questionário aparência inicial de um formulário rotineiro, e quem o recebe pode não encontrar motivação suficiente para terminá-lo (BABBIE, 2003, p.206).

Em nosso questionário, alternamos questões fechadas e abertas ou semiabertas no início, deixando para o final os itens que buscaram conhecer o perfil dos respondentes. Uma folha de rosto convidando o respondente a participar da pesquisa, e já de antemão agradecendo-o por responder o questionário, além de apresentar os objetivos e os propósitos do estudo foi incluída na formatação final do questionário.

3.5 Formato geral dos questionários

A formatação de um questionário é tão importante quanto a natureza e a redação das perguntas. Cuidados tanto em relação à distribuição equilibrada das questões, como à densidade das páginas precisam ser observadas. Além disso, o pesquisador deve maximizar o “espaço em branco”.

Pesquisadores inexperientes tendem a temer que seus questionários possam parecer muito longos e, por isso, apertam várias perguntas na mesma linha, abreviam perguntas, na tentativa de usar o menor número de páginas possível. Tudo isso é desaconselhável e mesmo perigoso (BABBIE, 2003, p.199).

3.6 Validação do Instrumento de Pesquisa

O instrumento de pesquisa foi submetido a duas modalidades de validação, uma de conteúdo, e uma de face, seguindo recomendações de Babbie (2003).

A validação de conteúdo tem por objetivo verificar a pertinência da proposta frente à literatura e é realizada submetendo o instrumento e o quadro conceitual a especialistas. Aqui, os avaliadores dos instrumentos foram as professoras doutoras Susana Sacavino¹³ e Aida Monteiro Silva¹⁴. Ambas avaliaram positivamente os

¹³ Licenciada em Ciência Política pela Universidad Católica de Córdoba (Argentina), Mestre em Ciências Jurídicas pelo Instituto de Relações Internacionais e Doutora em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio. Atualmente é diretora da Revista Latino-americana Novamerica - Nuevamerica e da organização não governamental (ONG) - Novamerica, com sede no Rio de Janeiro, coordenadora do Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco e membro do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC) do Departamento de Educação da PUC-Rio. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase nas questões sobre Cidadania, Educação e Direitos Humanos. Os temas a que se tem dedicado são principalmente os seguintes: educação em direitos humanos, educação e cidadania, direitos humanos e interculturalidade, formação de educadores, prevenção da violência escolar e do bullying, pedagogia da memória e formação de identidades, oficinas pedagógicas e gestão institucional. (texto retirado do Currículo Lattes da autora em 10/11/2018)

¹⁴ Graduada em Pedagogia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Pernambuco (1972); Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1982); Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Especialista em Direitos Humanos pelo Instituto de Derechos Humanos da Costa Rica/San Jose (1988); Pós-doutorado na Universidade do Porto/Portugal (2014-2015). Bolsista da CAPES. Exerceu cargo de Gestora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco nas áreas de ensino e administração escolar, em instituição privada. Ex-integrante da Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd; Membro da Diretoria da Associação Nacional de Política e Administração da Educação/ANPAE; membro da Associação de Direitos Humanos Pesquisa e Pós-Graduação; Fundadora e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania do Centro de Educação da UFPE. Ex-coordenadora do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Membro do Conselho Acadêmico Coconsultivo da Escola Internacional de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Mercosur/Argentina. Coordenadora da RED Latinoamericana y Caribenha de la Educación en Derechos Humanos. Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Educação, atuando nos cursos de licenciaturas, Programas de Pós-Graduação em Educação e Programa Interdisciplinar de Direitos Humanos. Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ - Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania do Centro de Educação da UFPE. Pesquisadora nas áreas de formação do professor, didática, educação em direitos humanos. Autora de livros e artigos nessas áreas e coordenadora da Coleção Educação em Direitos Humanos da Editora Cortez/São Paulo.

materiais enviados (a saber: o protótipo do questionário; o quadro de referência conceitual; e um texto oriundo da pesquisa no qual foram apresentadas as discussões que levaram a produção do quadro).

Para Aida Monteiro Silva, “de um modo geral o questionário está bom e atende ao que você pretende apreender”. A professora sugeriu alterações pontuais na linguagem. Também sugeriu a eliminação de duas questões, em especial, por não estarem diretamente articuladas aos interesses da pesquisa.

Susana Sacavino considerou que “tanto o texto de iluminação dos conceitos como o quadro conceitual com as categorias de referência são claros e coerentes”. Para ela, “os conceitos estão bem posicionados dentro do marco teórico da pesquisa”¹⁵. Ela sugeriu três alterações na estrutura do questionário: a primeira se referia a posicionar os itens de caracterização no início; a segunda, agrupar as questões por características, por exemplo, as de escala Liekert, as de múltipla escolha, discursivas.

Após o retorno das considerações das duas professoras, algumas modificações foram implementadas no instrumento. Contudo, decidimos manter a organização, como sugerida por Babbie – questões mais demandantes e/ou difíceis no início e questões sobre o perfil do respondente no final.

Após as incorporações/modificações implementadas na validação de conteúdo, seguimos com a validação de face, como recomendado por Babbie (2003). Aplicamos o questionário a cinco estudantes do curso de Pedagogia presencial da UERJ, levando em conta sua proximidade de perfil com a amostra da pesquisa. Nesta etapa de validação, buscamos verificar se os itens estavam claros e se o instrumento funcionava adequadamente, conforme as considerações dispostas na seção 3.3 desta tese. Também obtivemos resultados positivos, além de percebermos, a partir do relato das estudantes, que o próprio instrumento de pesquisa também operava como um dispositivo de sensibilização, promovendo a reflexão sobre situações vividas, o que corroborou com a hipótese do caráter autobiográfico da Educação em Direitos Humanos. As estudantes responderam ao questionário individualmente e presencialmente, apesar de o mesmo ter sido enviado virtualmente, para que pudessem acessar através de seus smartphones ou de computadores disponíveis. No geral, não houve indicativos de alterações nas questões, mas, diante do relato de

¹⁵ Fragmento do parecer enviado por e-mail.

dificuldade com algumas questões, optamos por reorganizar o instrumento tal como pode ser observado no Anexo I. No geral, a versão final do questionário inicia com questões objetivas, que aproximam os participantes da temática e, em seguida, apresenta as questões mais complexas e discursivas. Por fim, inserimos a seção de caracterização dos respondentes. A versão final do questionário encontra-se no Anexo 1 desta tese.

3.7 Aplicação do Questionário

Com autorização da professora doutora Aura Helena Ramos, coordenadora da disciplina Escola, Violência e Direitos Humanos, o questionário foi administrado aos alunos inscritos na disciplina no primeiro semestre 2018. Os estudantes foram convidados a participar por meio de mensagem a seguir:

Prezadx estudante,

Sou Guilherme Pereira Stribel, tutor da disciplina Escola, Violência e Direitos Humanos e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Como pesquisa, tenho buscado estudar as percepções de estudantes de Pedagogia sobre a temática da Educação em Direitos Humanos.

Escrevo para te convidar a participar da minha pesquisa respondendo a um questionário. Sua participação é muito importante!
Acesse o link abaixo e responda:

<https://goo.gl/forms/dTaVFjns114cKk952>

ATENÇÃO: participar ou não participar é uma escolha sua e não interferirá na sua avaliação da disciplina.

Estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida a respeito.

Atenciosamente,
Guilherme Pereira Stribel.

As respostas foram registradas entre 25/05/2018 e 18/06/2018. No total, dos 414 estudantes inscritos, 70 se disponibilizaram a responder (cerca de 17% do universo pretendido).

Ao acessarem o link fornecido, o participante visualizava uma página de apresentação contando com o título do instrumento – **Questionário: Percepções**

sobre Educação em Direitos Humanos – e um texto introdutório destacando que a participação seria voluntária e anônima, conforme o texto a abaixo:

Este questionário faz parte da pesquisa "Percepções de pedagogos em formação sobre Educação em Direitos Humanos", realizada no âmbito de doutoramento de Guilherme Pereira Stribel no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

Sua participação voluntária será muito importante e a utilização de suas respostas assegurará seu anonimato.

Após esta mensagem, o participante avançava para outra página, na qual encontrava **orientações para a participação**. O texto (que pode ser visualizado a seguir) esclarecia a intenção da pesquisa em saber as respostas deles, ressaltando “não haver respostas certas”, de maneira que pudessem ficar à vontade para expressarem suas opiniões.

Responda as questões de acordo com suas opiniões e com sinceridade. Não há respostas erradas; tudo que cada respondente disser será muito importante!

Caso tenha dificuldade em responder alguma questão, tenha em mente que não há uma "resposta certa", responda com suas impressões sobre o tema perguntado, mesmo que seja expressando algumas dúvidas.

Pedimos que as respostas sejam suficientes para expressar os principais pontos das suas ideias, sem alongar-se desnecessariamente.

Há, ao final, alguns campos de identificação opcional. Caso esta pesquisa necessite de outras etapas com os participantes, estas informações serão utilizadas para entrarmos em contato com você.

Para que suas respostas sejam registradas, é preciso que você preencha todas as questões e, ao fim, clique em "Enviar".

Lembramos novamente que sua participação não será identificada nos resultados publicados da pesquisa.

São necessários, aproximadamente, 30 minutos para finalizar este questionário.

Obrigado!

Ainda no texto acima, indicamos que não haveria necessidade de produzir respostas longas, sendo preciso registrar os pontos principais das ideias. Esta página era finalizada com a pergunta “Concorda em participar, voluntariamente, desta pesquisa, permitindo a utilização de suas respostas?”, configurada como questão fechada de *sim* ou *não*: em caso de resposta positiva, o participante prosseguia no instrumento de pesquisa; caso negasse, era direcionado à última página do questionário, que contava com uma mensagem de agradecimento. Todos os registros realizados responderam afirmativamente, portanto, não há como mensurar os

estudantes que chegaram a acessar estas etapas iniciais do questionário, mas se negaram a participar.

Na mensagem disponibilizada a eles no questionário, houve preocupação em deixar claro o caráter voluntário e confidencial das respostas que por eles seriam oferecidas, bem como não haver qualquer relação entre a participação na pesquisa e as avaliações da disciplina; os estudantes não receberam qualquer tipo de gratificação pela disponibilidade além da mensagem de agradecimento.

Conforme pode ser observado acima, ao final do questionário dispusemos espaço no qual os respondentes poderiam, opcionalmente, registrar nome e contato, para o caso de haver outras etapas da pesquisa, como outros questionários e entrevistas, por exemplo. Para a escrita desta tese, estas informações não foram necessárias. Por fim, incluímos um espaço no qual os participantes poderiam manifestar seu interesse em receber informações oriundas desta pesquisa, o que será feito, informando a data e o local da defesa pública desta tese, bem como enviando a versão final para o *e-mail* dos interessados.

3.8 Tratamento e Análise dos dados

Como mencionado, o questionário foi produzido utilizando a ferramenta *Google Forms*, que possibilita que as respostas possam ser observadas na própria plataforma *Google*, de maneira geral ou individual (de cada respondente), e também podem ser exportadas em uma planilha de dados, que foi a opção aqui. Cada linha desta planilha se refere a um respondente, enquanto as colunas correspondem aos itens do questionário.

Um primeiro movimento para operar com a planilha foi codificar a linha correspondente aos enunciados dos itens, a fim de facilitar a leitura e a observação. Isso demanda a produção de um livro-código, feito em editor de texto, que indica o código atribuído a cada questão. É possível avançar sem fazer isto, mas, fazendo, o trabalho se torna mais dinâmico. Este procedimento é utilizado pelo PISA, por exemplo, nos questionários: há um arquivo disponibilizado com o espelho dos questionários aplicados a cada grupo e, ao lado de cada item, o código correspondente à coluna com as respostas na planilha de dados.

Feito isso, foi necessário copiar para arquivos de editor de texto (neste caso foi utilizado o Word, do pacote Office da Microsoft) as colunas com questões abertas, já que, quando visualizadas em editores de planilhas, as respostas mais longas não são exibidas na íntegra. Então, criou-se arquivos individuais com uma tabela de duas colunas: a primeira de identificação dos respondentes (que foram numerados de 01 a 70) e a segunda com as respostas. Nesta planilha do editor de texto, o espaço de cada linha será adequado para a exibição integral das respostas.

Figura 1-Exemplo de exportação das respostas para arquivos individuais

P9. Em poucas palavras, como você explicaria o que é Educação em Direitos Humanos?	
01	é direito a cidadania de fato para todos
02	É a realidade do mundo, precisamos conviver para viver.
03	O direito básico e essencial de cada cidadão, sem <u>excessão</u> .
04	Possibilidade de inspirar nas crianças e jovens um amadurecimento dos ideais e valores humanos, na <u>espectativa</u> de gerar um futuro mais harmônico entre as pessoas e/com o Estado.
05	Que respeite os demais
06	É a oportunidade de promover as questões sociais.
07	respeito as <u>diferenças</u> , <u>saber q</u> todos somos sujeitos d direito e sentimentos
08	é conscientizar os alunos quanto a temática. Vale ressaltar que a maioria está dentro de uma redoma de vidro, o que o impossibilita de saber sobre o assunto, cabe a escola "abrir" seus horizontes.
09	o cidadão saber sobre seus direitos e praticar
10	De muita importância para a prática de uma verdadeira cidadania.
11	Respeito pelo próximo
12	Oportunidade de aprendizagem sobre o contexto social, <u>politico</u> , econômico das questões que envolvem o sujeito com a individualidade e características visto sua <u>posição</u> na sociedade.
13	Educação. Trabalho. Direito e

Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Ainda assim, dada a quantidade e variedade de respostas, optou-se por utilizar o software *Atlas.ti*, útil no tratamento de dados, a partir de categorização. O *Atlas.ti* é um *software* útil para auxiliar nas análises, uma vez que ele não é capaz de produzir análises de dados por si mesmo. É necessária a interação entre o arcabouço teórico do pesquisador e as ferramentas oferecidas pelo programa (SILVA JÚNIOR; LEÃO, 2018). Para Borges (2018),

o software é uma forma que nos possibilita ampliar o olhar para o que foi produzido no campo e uma forma de auxílio no processo de reimaginação do que foi visto, observado, enfim, significado (p. 52).

Quanto à forma de se analisar os dados, optou-se por uma abordagem inspirada na Análise do Discurso, de Michel Pêcheux, dada sua consideração contextual na relação significante–significado. Observar os componentes discursivos dos respondentes – educadores em potencial – acerca de (Educação em) Direitos Humanos se mostra como uma estratégia de reflexão sobre as possíveis práticas políticas, deliberadas ou não, que estarão em ambientes educativos.

A Análise do Discurso (AD) de Pêcheux tem forte influência do materialismo histórico althusseriano (BARROS, 2015), considerando que as ideologias não figuram apenas o campo das ideias, mas estão presentes em elementos-práticas que se materializam socialmente, de modo a se perpetuarem, mesmo que passando por alterações. Assim, a AD contribui para as observações desta tese por compreender que o texto, qualquer que seja, mas neste caso, as respostas aos itens dos questionários, é produto de um trabalho ideológico não consciente. Neste sentido, o discurso, enquanto prática de produção de sentido, implica em uma materialização de ideologias. Saliente-se que texto e discurso não são sinônimos; o primeiro é o objeto de interpretação, do qual é possível acessar o discurso. Ao considerar as respostas dos participantes da pesquisa – texto – construímos, articulando-as entre si e com conjecturas teóricas pertinentes, inferências discursivas.

4 O QUE DISSERAM OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA?

Neste capítulo discutimos os resultados construídos a partir do questionário, considerando, inclusive, a forma dos itens, realizando uma análise dos mesmos em articulação com as considerações teóricas utilizadas. Primeiramente, apresentamos os dados de caracterização da amostra e, em seguida, os demais segundo os temas do quadro conceitual, a saber: EDH, democracia, diferença e dignidade humana.

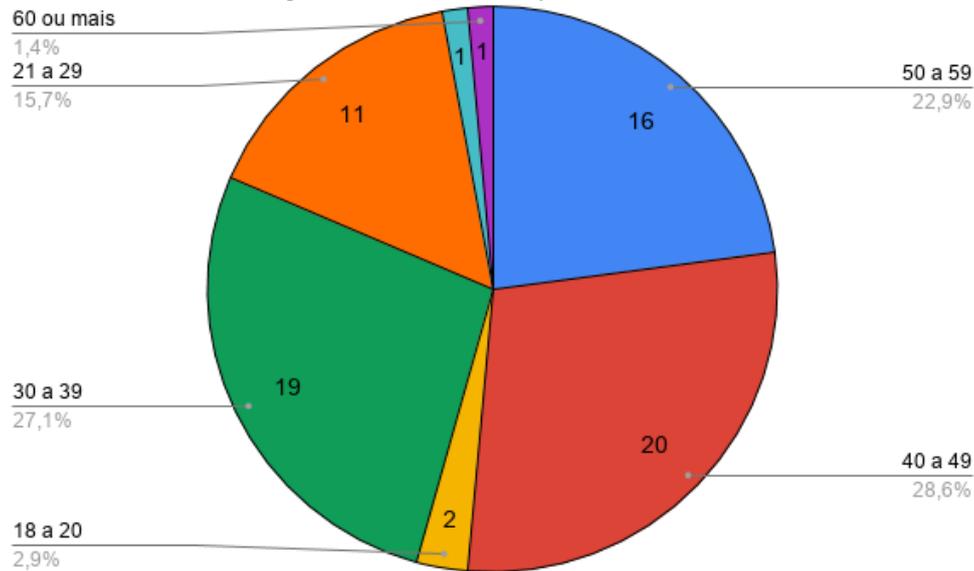
4.1 Caracterização dos respondentes

A seguir, anunciamos uma síntese dos dados relativos à caracterização autodeclarada da amostra. Neste momento, o interesse é proporcionar uma visão geral e, nas seções seguintes, tais dados serão evocados a medida em que contribuírem para a discussão de uma ou outra questão.

- ***Distribuição dos estudantes por idade***

Mais da metade dos participantes (52,7%) tem mais de 40 anos de idade. Já entre os mais jovens, até 20 anos de idade, há um total de 4,3%. A distribuição etária detalhada dos respondentes pode ser observada no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Distribuição etária dos respondentes



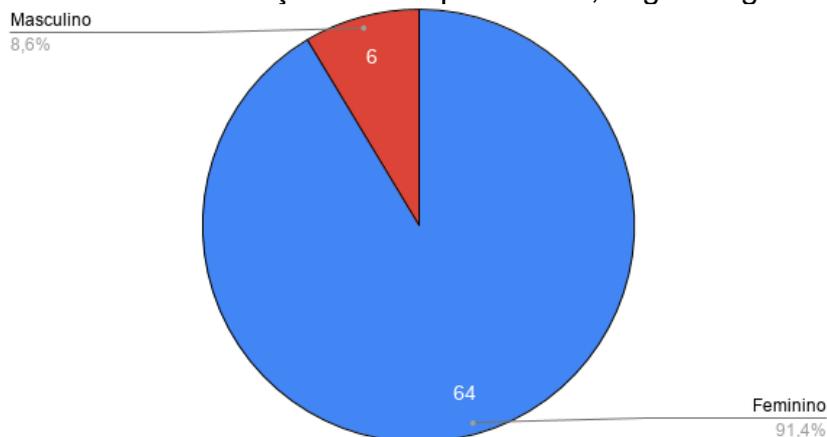
Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

- ***Distribuição dos estudantes por gênero***

A composição dos participantes da pesquisa é majoritariamente feminina, com 91,4% de respondentes deste gênero. A questão foi elaborada de forma fechada (Feminino/Masculino), com uma terceira opção de “Outro”, que permitiria que o respondente informasse a terminologia que considerasse mais adequada, conforme as discussões acerca de gênero que vêm se desenvolvendo nos últimos anos, sobretudo inspiradas na Teoria *Queer*¹⁶. Nenhum dos respondentes escolheu a opção outro.

¹⁶ Campo teórico que discute questões que envolvem gênero e sexualidade a partir de uma ótica discursiva, compreendendo que tais questões são construções sócio-históricas e que, portanto, as tentativas de normatização que argumentam verdades absolutas são infundadas. A Teoria Queer “acredita não existir uma identidade de gênero anterior a sua criação pela cultura e que estes mesmos gêneros são, na verdade, performances que produzem uma identidade que dizem expressar.” (SOUZA, 2008, p. 18)

Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes, segundo gênero



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

- ***Distribuição dos estudantes segundo orientação sexual***

O instrumento também indagou os respondentes quanto a sua orientação sexual, questão formulada de maneira aberta e que recebeu respostas variadas, mas que indicaram, integralmente, heterossexualidade. Foram 64 respostas diretas utilizando as terminologias “heterossexual” ou “hetero”, e 6 respostas que usaram as palavras “feminino”. Alguns respondentes responderam associando sua condição de gênero à religião. Por exemplo, “Sou mulher, feminina, graças ao bom e maravilhoso Deus que faz tudo certo, nunca erra, Bendito seja o nome de Jesus!”. Nestas respostas, percebemos clara marca religiosa ditando o tom no qual estas discussões podem se dar para esta respondente. Curiosamente, não houve declarações de manifestações sexuais não heterossexuais.

- ***Distribuição dos estudantes segundo raça/etnia declarada***

Sobre a declaração racial, optou-se por fazer o item de forma fechada, podendo marcar todas as que se aplicam. Apesar de isso fornecer dados menos precisos sobre a “verdadeira” cor da pessoa, nosso interesse repousa sobre as relações que os participantes estabelecem ao enunciarem suas respostas. De maneira geral, a maioria das pessoas se declarou branca (24), seguida de pardas (18) e negras (17). Houve uma respondente que se declarou “Branca, Negra, Parda”. Uma pessoa utilizou a

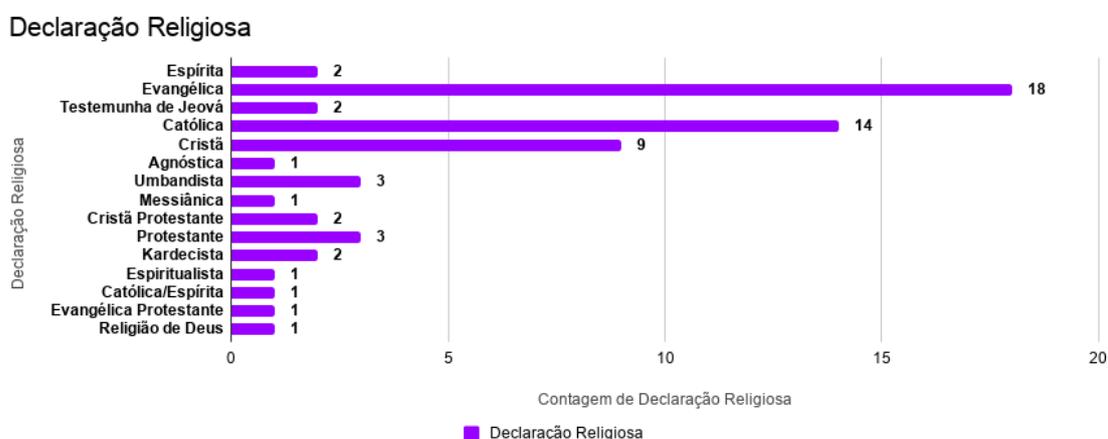
opção “Outros” para responder “Branca, com ascendência negra e indígena”, enquanto outra respondeu, no mesmo campo, “brasileira amarelada”. Mais adiante estes dados são discutidos.

- **Distribuição dos estudantes por religião**

Entre os respondentes, 57 (81,4%) declararam vínculo a alguma religião. Dentre as 13 respostas que disseram não ter religião (18,6%), destaca-se uma que afirmou “Fui umbandista. Abandonei por ser forçada a esconder o tempo todo”.

As vinculações religiosas são variadas, sendo majoritariamente cristãs. Em alguma medida, pode-se inferir que todas são cristãs por terem algum grau de relação com o cristianismo, como no caso do kardecismo ou da umbanda. Outro fator relevante quanto a variedade de possibilidades que o cristianismo abarca se manifesta nas denominações utilizadas pelos respondentes, mesmo quando cristãos, por exemplo, fazendo questão de marcarem o protestantismo. A mesma respondente que anteriormente acenou para um discurso religioso quando questionada sobre sua orientação sexual, respondeu sobre sua religião da seguinte forma: “Sou discípula do Senhor Jesus Cristo, pela Misericórdia de Deus. Em Jesus Cristo há vida eterna”. Isso reforça a centralidade da religião para a postura desta pessoa, inclusive através da necessidade de afirmação de posição. A seguir, o gráfico com a síntese das declarações religiosas.

Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes, segundo vinculação religiosa



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Também foi solicitado aos respondentes que dissessem se acreditam que suas respectivas religiões fossem universalizadas. A maioria declarou não considerar isso interessante ou possível, alegando argumentos como “livre arbítrio” e “diversidade”. Dentre os que acreditam que *sim* (27,1%), houve alguns que, inicialmente, disseram que não deveria ser universalizada a religião em si, mas os ensinamentos que tal religião professa, expressando, assim, uma confusão entre religião e denominação religiosa. Um dos principais argumentos a favor da universalização da própria religião foi o fato de o referido espaço religioso ter feito à pessoa sentir-se bem, o que ela também desejaria aos outros. Também houve quem se declarasse favorável à universalização, mas “de forma opcional”; indicando que a consolidação do cristianismo (religião indicada por tais respondentes) se deu de tal forma que, para estas pessoas, não é possível questioná-la, mas apenas suas manifestações denominacionais, quando muito.

- ***Distribuição dos estudantes em relação a formação acadêmica***

Dos 70 estudantes que participaram da pesquisa, 43 (61,4%) afirmaram possuir outra formação acadêmica além do curso de Pedagogia que estavam cursando. Destes, 15 em nível superior em áreas relacionadas à Educação (como Artes, História e Letras), 12 em nível superior em outras áreas (como Sistemas de Informação, Direito e Administração), 9 com formação de professores em nível médio (curso Normal), e 6 com formação técnica variada. Houve ainda 3 respondentes que afirmaram possuir outra formação, mas não entraram em detalhes.

- ***Distribuição dos estudantes segundo experiência em docência***

Dentre os respondentes, 37 participantes informaram nunca terem tido experiência como docentes. Dentre os que têm experiência como professores, 21 atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 13 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e 3 indicaram experiência no Ensino Superior.

Conforme dito anteriormente, ao final do questionário foram disponibilizados espaços de identificação opcional, de modo a garantir contatos futuros, se necessário (nome, e-mail, telefone, polo do Cederj). Após isso, o participante assinalava se estaria disponível para outras etapas da pesquisa, para o que 47 se voluntariaram; e se desejariam receber os resultados da pesquisa, contando com interesse de 57 participantes.

4.2 Educação em Direitos Humanos

A questão central desta tese passa pelo interesse em perceber diferentes possibilidades de enunciação sobre a EDH. Conforme apresentado anteriormente, há uma questão específica que solicita aos participantes que, em poucas palavras, tentem propor uma enunciação para EDH.

O interesse na área da EDH, declarado na questão 09, teve 44 respostas indicando muito interesse. Ao relacionarmos esse dado às respostas da questão 07, sobre a hipótese de sentirem que tem condições de trabalhar EDH em suas salas de aula, temos uma concentração de respostas positivas, tendo, destes 44, apenas 6 respondendo *talvez* e 1 respondendo *não*. Já dentre os 6 participantes que indicaram grau de interesse 3, somente 1 disse que poderia trabalhar com EDH em sua sala de outra, os demais disseram que não se sentiriam aptos (2) ou talvez fossem aptos (1). Podemos considerar que o interesse pela temática opera como um fator mobilizador para as possíveis práticas docentes. Não é o caso de tratar como uma relação absoluta de causa e efeito, mas “a prática [...] não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2002, p. 119), de modo que o fazer docente, na EDH, é uma produção cotidiana, bricolada de experiências e contextos que precisam ser observados criticamente.

As respostas à questão 10 indicou a possibilidade de organização nas seguintes categorias: Cidadania; Coexistência; Condições de Existência; Cultura; Currículo Escolar; Democracia; Diferença; Dignidade Humana; Direcionamento da EDH; Direitos/Deveres; Diversidade; Educação sobre DH; Formação Inicial e Continuada; Igualdade; Justiça; Liberdade; Participação Social; Políticas de Igualdade/Diferença; Respeito; Resposta Incoerente; Sensibilização/Formação;

Senso comum. Destas, são anteriores a análise as que compõe o quadro teórico como temas – **Democracia; Diferença; e Dignidade Humana** – além de conceitos evocados sob estas – **Coexistência, Condição de Existência, Cultura, Diversidade, Igualdade, Liberdade, Participação Social, e Respeito**. As respostas mostraram-nos a necessidade de utilização de outras categorias, além das preconcebidas a partir da revisão da literatura que auxiliassem em uma melhor síntese das respostas. A princípio, optou-se por evocar categorias pinçadas de desafios/tensões, a partir de Sacavino e Candau (2014) – **Currículo Escolar, Direcionamento da EDH, Formação Inicial e Continuada, Políticas de Igualdade e Diferença e Sensibilização/ Formação**. Apesar de a maior parte de estes desafios/tensões da EDH propostos por Sacavino e Candau ser evocado nas respostas, dois deles não foram mencionados: a criação de ambientes educativos favoráveis à EDH e a produção de materiais de apoio. Conforme é possível observar, houve ainda outras quatro categorias que emergiram, seja pela frequência (direta ou indireta), seja pela centralidade que assumiram nas respostas. Estas foram: **Cidadania, Direitos/Deveres, Educação sobre DH, e Justiça**. Também foi necessário utilizar a categoria “Resposta Incoerente” para uma respostas que se limitou a “extremamente importante”; um ponto (.) (subterfúgio utilizado para seguir adiante no questionário sem oferecer uma resposta a uma questão obrigatória, estratégia utilizada mais de uma vez por este respondente); e, apesar dos cuidados quanto a explicitação de estarmos interessados nas respostas pessoais, houve uma resposta composta por uma citação direta do texto “Educação em Direitos Humanos: de que se trata?”¹⁷, de Maria Victória Benevides.

Também houve a solicitação para que indicassem três palavras ou termos que associam aos direitos humanos. Mais uma vez, o termo *respeito* (33) foi mencionado majoritariamente. Outros termos que apareceram em outros momentos são mencionados, indicando coerência entre as percepções, sobre direitos humanos houve ainda *igualdade* (14), *direitos* (8), *liberdade* (7), *educação* (5), *cidadania* (4) e “*de todos*” (4).

¹⁷ Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm> . Visualizado em 15/12/2018.

4.3 Democracia

Como dito anteriormente, a questão 1 do instrumento, em decorrência da configuração disponível na plataforma utilizada, referiu-se a concordância em participar da pesquisa, de maneira que o conteúdo do questionário, em si, inicia-se na questão numerada como 2, conforme observável no Anexo I.

O primeiro item apresentado aos participantes refere-se à opinião sobre a sensação de viver em uma sociedade democrática, de modo que ele escolhesse uma entre seis alternativas, das quais as extremidades foram nomeadas de “Nada democrática” e “Extremamente democrática”. A maioria, 33 respondentes, assinalou a opção 3, com uma posição central tendendo a “Nada democrática”, quanto aos extremos, 8 responderam que vivem em uma sociedade “Nada democrática”, enquanto não houve resposta extrema sobre viver em uma sociedade “Extremamente democrática”, conforme a figura 2.

Figura 2 – Questão 2. Quanto à democracia, você considera que vive em uma sociedade...

2. Quanto à democracia, você considera que vive em uma sociedade... *

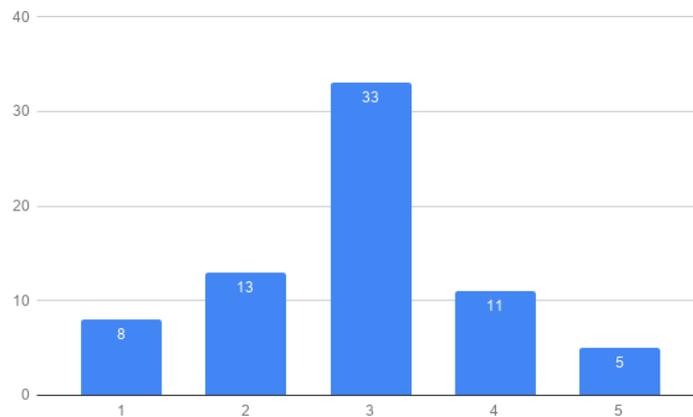
Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Nada democrática	<input type="radio"/>	Extremamente democrática					

Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

A distribuição das respostas pode ser observada no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes quanto a considerarem viver em uma sociedade democrática



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

A questão seguinte tem o mesmo direcionamento temático, contudo, indaga sobre a vivência de experiências democráticas na escolarização. As seis alternativas aqui variavam entre uma extremidade denominada “Nenhuma experiência” e outra “Muitas experiências”. Neste caso, houve mais respostas tendendo ao que os respondentes consideravam como experiências positivas quanto a participação democrática, contando com duas respostas para “Muitas experiências”, apesar de a maioria relatar uma tendência a experiências menos democráticas ou mesmo a ausência delas. Abaixo, a figura da questão e o gráfico dos resultados.

Figura 3 – Questão 3. Em que medida você considera que viveu experiências democráticas na sua escolarização?

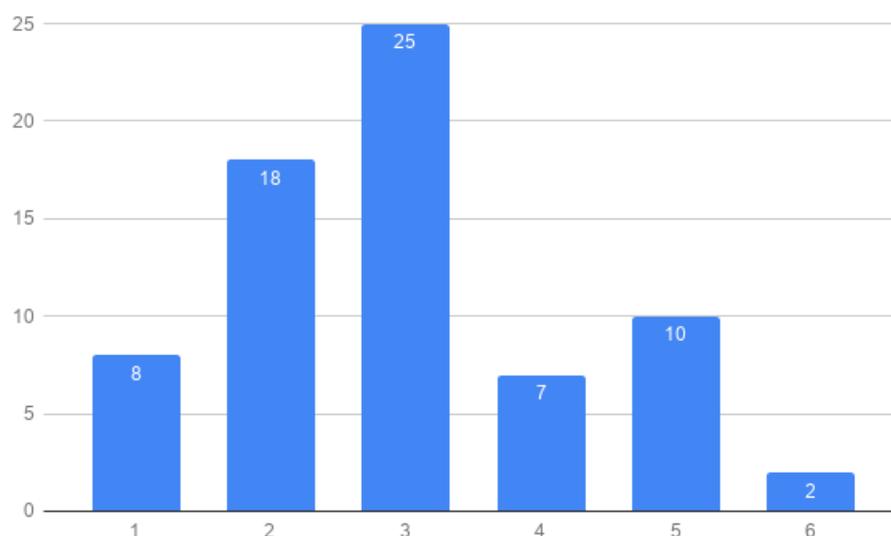
3. **Em que medida você considera que viveu experiências democráticas na sua escolarização? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Nenhuma experiência	<input type="radio"/>	Muitas experiências					

Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Gráfico 5 – Distribuição dos respondentes quanto a vivências democráticas no processo de escolarização



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Tanto quanto a experiências democráticas atuais quanto quando solicitados a trazerem suas memórias escolares, os participantes concentraram suas respostas tendendo ao lado da escala que indica poucas experiências democráticas. Ao analisar do ponto de vista da sensibilização como processo que engloba experiências de vida, podemos considerar que, ao mesmo tempo em que pode haver dificuldade para estabelecer ambientes democráticos, pois não passaram por muitas experiências que possibilitem este exercício, o reconhecimento de haver uma falta de tais experiências democráticas, que, por sua vez, pode operar como o deslocamento da sensação de normalidade que as experiências vividas poderiam indicar. Como dito anteriormente, a sensibilização precisa ser um momento de desestabilização; não são as experiências de vida, isoladas, que promovem tal sensibilização, mas a reflexão sobre elas a luz de uma perspectiva nova, que coloque em xeque violações de direitos e da dignidade humana que acabam por serem naturalizadas.

Quando são solicitados a elencarem até três palavras ou termos que os remetem à democracia, os respondentes estabelecem os seguintes elementos (listados os seis mais citados, com o número entre parênteses indicando a frequência) os : **Direitos** (16); **Igualdade** (12); **Participação** (11); **Liberdade** (11), **Respeito** (9) e **Cidadania** (6). A presença tão incisiva do termo *direitos* pode indicar uma visão normativa sobre democracia, associando-a a legislação, a algo que regula a vida e a

sociedade, mas que não necessariamente implica na participação social efetivamente democrática.

Essa perspectiva é corroborada na questão 17, quando é solicitado que digam o que entendem por *democracia*. A maioria das respostas passou por formas diferentes de dizer a “tradução do grego” *governo do povo*. Houve muitas menções a formas de participação social como “escutar e ser ouvido, ter direitos e deveres” (R01) e “Direito de participação, ou seja, de escolha” (R20).

Ao serem questionados sobre os espaços onde acreditam que a democracia possa ser exercida, responderam unanimemente que deve ocorrer em todos os lugares. Dos 70, 45 utilizaram o termo “todos”, enquanto os 25 restantes indicaram isto através de generalizações, mencionando alguns espaços. Algumas respostas indicam preocupação no fato de a democracia ser exercida sem que os participantes a entendam, sendo, por vezes, este um condicionante, como na citação abaixo.

Em todos os espaços em que os indivíduos tenham a clareza que as ações podem ser executadas após um conjunto de ideias serem debatidas e expostas, bem como decidido pela maioria e aproveitando o que todos efetivamente expuseram em colaboração. (Respondente 5)

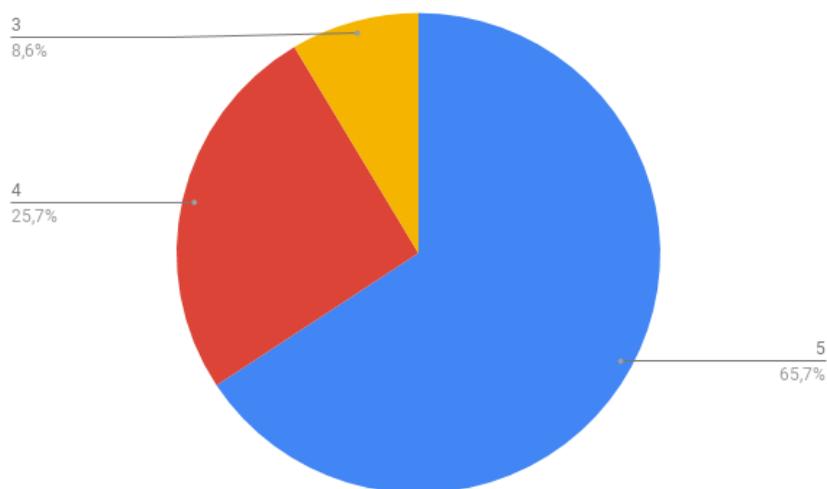
Somente um respondente, no item 20, considerou que a escola não é um lugar onde a democracia pode ser exercida, argumentando que “as pessoas ainda precisam de um líder” (Respondente 11). Os outros 69 participantes reconhecem a escola como um espaço que precisa ser democrático, mencionando, por exemplo, gestão democrática e a possibilidade de aperfeiçoamento baseado na troca de experiências na administração do espaço escolar. Todavia, algumas respostas indicaram insatisfação quanto a falta de democracia nos espaços escolares. No mesmo sentido, ao serem questionados sobre situação nas quais a democracia não possa ser exercida, as respostas ficaram divididas: 36 disseram que não, que a democracia deve ser exercida em todas as situações, ao passo que 34 indicaram que existem casos nos quais a democracia não é possível. Os principais argumentos destes são situações nas quais há algum tipo de violação de direitos ou situações de rebeldia (inclusive em âmbito familiar).

Ainda orbitando o tema Democracia, as questões 22 e 23 se referem à participação social. A primeira pergunta sobre os motivos de o respondente opinar ou não em assuntos referentes à vida em sociedade. Apesar de a maioria dos

respondentes declara que se sente à vontade para opinar nos assuntos da vida pública e comum, alguns destes, e os que declararam não se sentir a vontade, o fazem por considerarem que não há uma consequência desta ação ou por afirmarem que, por vezes, há grupos extremistas que não estão abertos ao diálogo. Já na questão 23, ao serem questionado sobre que critérios levam em consideração para considerar a opinião do outro válida, não houve movimentos de deslegitimação. As respostas passaram por termos como “respeito”, “coerência”, “clareza”, “empatia” e “bom senso”.

A questão 24 tem bastante relação com a questão 22, mas é feita de forma objetiva. Ao serem inquiridos sobre sentirem que suas opiniões são levadas em consideração, 67 respondentes concederam resposta positiva, em consonância com os resultados da questão 22.

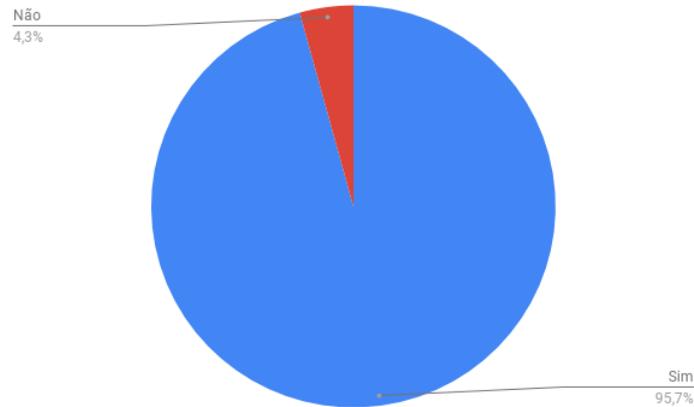
Gráfico 6 – Sensação dos respondentes sobre suas opiniões serem levadas em consideração



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Na intenção de investigar sobre experiências de subjetivação, a questão 25 está voltada para o comportamento familiar, relacionado à ideia de participação social e espaços democráticos. Neste caso, 62,9% disseram que, em suas famílias, as decisões são tomadas levando em consideração a opinião de todos, enquanto, para 30%, isso ocorre às vezes, e para 7,1%, isso não ocorre.

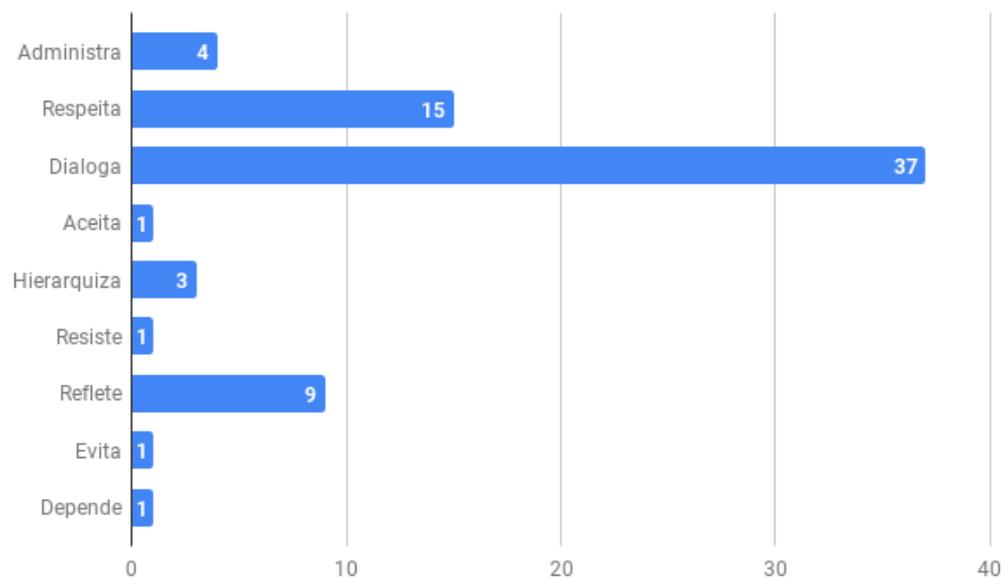
Gráfico 7 – Declarações sobre a participação de todos nas decisões tomadas pela família



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Quanto à forma como lidam com as divergências de opinião, 51,4% dos respondentes disseram resolver através de diálogo. Ainda houve posições que tentam administrar as diferentes opiniões, em um movimento de tutela; outras que apenas respeita, sem haver, necessariamente, um movimento de diálogo ou de compreensão; alguns simplesmente aceitam, resistem, evitam ou informam que depende do contexto; 3 respostas apontam para uma hierarquização muito explícita frente a opiniões diversas; e 9 refletem, não indicando claramente se há a intenção de considerar ou não as opiniões contrárias.

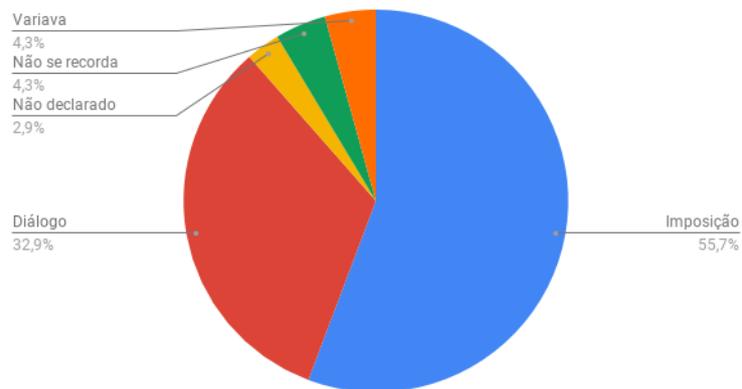
Gráfico 8 – Abordagens frente a divergência de opinião



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Ainda sobre formas de lidar com divergências, a questão 27 indaga sobre como pais e professores lidavam com isso e como orientavam a respeito. As respostas variavam bastante quanto à forma, de maneira que se optou por considerar que a forma como pais (Gráfico 9) e professores (Gráfico 10) operavam era, em si, uma forma de orientar os respondentes a agirem. As respostas foram analisadas divididas entre direcionamentos familiares e escolares; algumas eram explícitas quanto à divisão e outras mais genéricas. Frequentemente, foi as repostas associadas à imposição se remetiam a ideia de tempo, indicando o período de ditadura militar. Sobre os contextos familiares, 39 respondentes disseram haver imposição da vontade dos pais durante a infância e adolescência, enquanto 23 afirmaram que prevalecia o diálogo. Os demais responderam que a forma de lidar variava entre o pai ou a mãe, que não se lembram ou não declararam.

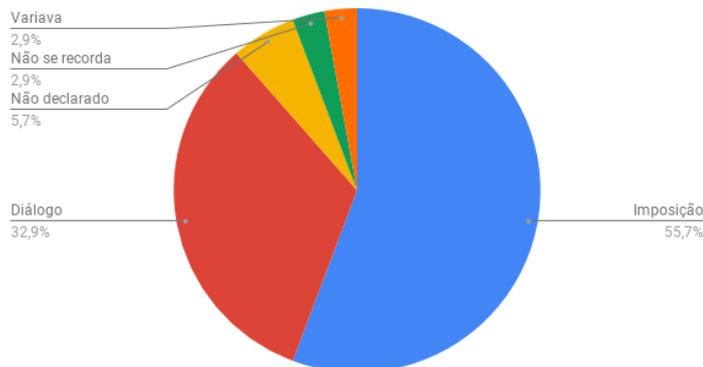
Gráfico 9 – Declarações sobre como pais se portavam/orientavam sobre divergências de opiniões



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Já sobre os professores e o ambiente escolar, coincidentemente, houve a mesma proporção de respostas sobre a imposição e o diálogo, apesar de ter havido respondentes que indicaram diferença de orientação em cada um destes espaços.

Gráfico 10 – Declarações sobre como professores se portavam/orientavam sobre divergências de opiniões



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Os dados do gráfico 10 corroboram os declarados na questão 3, sobre experiências escolares. No geral, parece haver o reconhecimento do ambiente democrático como positivo, e os respondentes declaram pautar suas ações interpessoais no diálogo. Não é possível saber se essa é uma “verdade”, mas o fato de eles declararem inclinação ao diálogo, em articulação com outras respostas, como as da questão 17, por exemplo, implica na valorização destas atitudes enquanto elementos socialmente salutares. Há indícios, portanto, de que houve experiências de vida, pela falta e pelo conhecimento, que possibilitariam o processo de sensibilização para a EDH através do desejo do exercício da democracia. Contudo, há de se espriar esse conceito para além de os deveres cívicos obrigatórios, sedimentando a prática democrática no cotidiano; “à educação em direitos humanos tem a tarefa de contribuir decisivamente para a democratização da democracia” (MAGENDZO, 2014, p. 9 – tradução livre).

4.4 Diferença

Dando prosseguimento às investigações sobre experiências nos processos de escolarização, a questão 5 do instrumento busca saber se os respondentes tiveram professores que identificavam como pertencentes a alguma das minorias a seguir: negros/as; indígenas; homossexuais; transexuais; candomblecistas/umbandistas/espíritas; e pessoa com deficiência. Consideramos essa uma informação relevante por ser a figura docente uma referência nos processos

de subjetivação, avaliando que ocupam uma posição de autoridade socialmente estabelecida frente aos estudantes.

Nesse sentido, experiências com professoras e professores que os respondentes classificariam em alguma das minorias apresentadas, selecionadas a partir das categorias mais frequentemente presentes no cenário social brasileiro, poderiam proporcionar vivências de sensibilização. Foi solicitado que os respondentes marcassem todos os que se aplicavam. Dos 70 respondentes, 65 informaram ter tido professores negros, 35 tiveram professores candomblecistas/umbandistas/espíritas, 28 tiveram professores homossexuais, e 9 tiveram professores com alguma deficiência. Não houve relato de professores indígenas ou transexuais.

Segundo dados do Censo da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “os professores típicos brasileiros em 2017 são mulheres (81%), de raça/cor branca (42%) ou parda (25,2%), com idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica” (CARVALHO, 2018). O participante típico desta pesquisa são mulheres (91,4%), de raça/etnia declarada branca (38,6%) e apresentam idade entre 40 e 49 anos (28,6%). Essa informação abre a possibilidade para ponderar sobre as relações de gênero, raça/cor/etnia e possíveis períodos de escolarização, por exemplo.

Conforme pode ser visto no gráfico 1 (Distribuição etária dos respondentes), mais de metade dos participantes apresentam idade superior a 40 anos de idade. Podemos ver na tabela a seguir, construída em articulação com dados do Inep, com referência ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes¹⁸ (Enade) de 2017, que os estudantes do curso de Pedagogia do CEDEJ, matriculados na disciplina considerada nesta pesquisa são, em média, mais velhos (têm mais idade) que a média nacional, medida pelo Inep/Enade/2017 dos cursos de Pedagogia a distância. É preciso ainda considerar que a discrepância entre as dimensões dos dois grupos analisados; para a presente pesquisa tivemos um total de 70 participantes, enquanto para do referido exame nacional participaram 112.752 estudantes, em todo o território nacional. Nossa intenção, portanto, não é verificar a validade dos dados, em absoluto,

¹⁸ Parte dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), administrado pelo Inep. É componente curricular obrigatório, segundo regulamenta a Lei nº 10.861/2004, sendo aplicado periodicamente a estudantes de primeiro (ingressantes) e último (concluintes) períodos de todos os cursos de graduação brasileiros.

inclusive por a amostra aqui apresentada não refletir o total de estudantes do curso, mas a de oferecer parâmetros em relação a dados mais abrangentes.

Tabela 1 – Comparação etária com o Enade/2017

	Amostra considerada nesta pesquisa	Enade – 2017 (EaD)
Até 39 anos	47,2%	69,2%
Acima de 40 anos	52,8%	30,8%

Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Sobre a distribuição por gênero, houve aproximação entre os valores obtidos aqui e os do Enade/2017 (Tabela 2). Em ambos os casos, a presença feminina é majoritária. Esse dado não é novo; Gatti e Barreto (2009), por exemplo, ressaltam este aspecto que marca o perfil da carreira docente. Essa característica do cenário de profissionais da educação pode ter muitas explicações.

Tabela 2 – Comparação por gênero com o Enade/2017

	Amostra considerada nesta pesquisa	Enade/2017 (EaD)
Mulheres	91,8%	94,1%
Homens	8,2%	5,9%

Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Para Vianna (2002), um dos fatores que contribuiu para a construção da imagem docente associada ao campo do feminino foi o surgimento, no final do século XIX, das denominadas *escolas domésticas* ou *escolas de improviso*, por exemplo, onde as mulheres exerciam atividades de cuidado e orientação às crianças. Em um recorte mais amplo, outros fatores que influenciam a feminização do magistério são condições de trabalho ruins e os baixos salários, reforçando uma lógica de dominação sexista (VIANNA, 2011). Gatti e Barreto (2009) também indicam fatores sociais sobre papéis de gênero no processo. Segundo as autoras, demandas culturais levavam homens a abandonarem a escola mais cedo que as mulheres, ainda no ensino primário, iniciando o trabalho em outras áreas, de modo que um número maior de mulheres chegava ao nível de formação Normal.

Este processo de feminização da carreira docente não é homogêneo em relação aos segmentos de ensino; quanto mais se avança nos segmentos de escolarização, o que implica, em linhas gerais, mais formação profissional e maior

remuneração, menos as mulheres são maioria, até que, no ensino superior, há mais homens que mulheres (considerando Universidades, Centros Universitários e Faculdades públicas e privadas, Institutos Federais e CEFET). Carvalho (2018), considera que, apesar desta distribuição decrescente, a carreira docente ainda se mostra atrativa para mulheres. Contudo, como podemos observar na tabela 3, as posições profissionais que assinalam maior remuneração vão sendo, paulatinamente, distribuídas com menor variação entre mulheres e homens, até que, em carreiras que exigem maiores formações, chegando níveis de doutoramento, por exemplo, o percentual masculino é maior.

Tabela 3 – Distribuição docente por gênero na Educação Básica e Superior em 2017¹⁹

	Educação Infantil	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Superior
Mulheres	96,6%	88,9%	68,9%	59,6%	54,1%
Homens	3,4%	11,1%	31,1%	40,4%	45,9%

Fonte: INEP. Elaboração pelo autor.

Ainda sobre a distribuição por gênero dos participantes da presente pesquisa, não houve quem utilizasse a alternativa “Outro”, que permitia a inserção de um termo que o respondente julgasse mais adequado. Com base nos outros dados sobre relatos de vida, por exemplo, acreditamos que não participaram da pesquisa mulheres ou homens transexuais, transgêneros, travestis. A questão, restrita a “mulher”, “homem” ou “outro”, não permitiu esse tipo de refinamento.

A situação de pessoas trans (termo recorrente na literatura, que adotaremos doravante, e abrange pessoas que se identificam como transexuais, transgêneros e travestis) é bastante dramática, sobretudo no Brasil. Segundo Silva et al. (2016)

travestis e transexuais são as [pessoas] que mais sofrem com o preconceito e a discriminação no ambiente familiar e social, e por extensão, os serviços de saúde, entre outros, nos quais prepondera a dificuldade de aceitabilidade e empregabilidade no mundo do trabalho e ocupação. Resta-lhes, portanto, o trabalho informal, como profissionais do sexo, recorrendo à prostituição, reconhecida como um espaço de agressões em geral, e particularmente, neste segmento, são rotineiramente destacadas múltiplas formas de agressões. (p. 2)

¹⁹ Tabela criada a partir de dados do Censo da Educação Básica de 2017 e do Censo da Educação Superior de 2017, ambos produzidos pelo Inep.

Segundo relatório produzido pelo Grupo Gay da Bahia²⁰, dentre as mortes de LGBT em 2017, 42,9% foram pessoas trans, que demonstra crescimento em relação aos anos anteriores, nos quais a estimativa oscilava por volta de 37%. A gravidade da violência contra pessoas trans ainda mais alarmante quando analisada estatisticamente. Enquanto a morte de gays (homens homossexuais) corresponde a 43,6%, estes, segundo estimativas baseadas nos estudos de Alfred Kinsey²¹ de devem corresponder a 20 milhões de brasileiros, enquanto as pessoas trans são aproximadamente 1 milhão (o relatório destaca que faltam estatísticas oficiais).

A condição das pessoas trans na sociedade, conforme dito no fragmento de Silva et al. (2016), é agravada pela marginalização social. Se os processos de sensibilização passam por experiências de vida, como discutido no capítulo 2, e vivemos em uma sociedade marcada pela *cisheteronormatividade*²²(GOMES et al., 2018), podemos deduzir que haverá ainda mais resistência nos processos no que se refere a população de pessoas trans. Respostas obtidas na questão 5, por exemplo, indicam que apenas um participante alegou ter tipo uma professora ou professor trans em seu processo de escolarização. Anita Silvia, mulher transexual vítima de poliomielite desde a infância, em entrevista²³ ao Jornal Estadão, afirma que “Transexual nunca foi ser humano no Brasil”. É o caso, então, de pensar, para a EDH, em estratégias de sensibilização que passem pela compreensão acerca da questão, mas, principalmente, pela humanização.

Ainda no terreno das manifestações que não se enquadram na cisheteronormatividade, houve questões direcionadas a homossexualidade. Na questão 5, 28 participantes afirmaram ter tido professoras ou professores homossexuais, sem informar se tais docentes declaravam ou assumiam tal situação, ou se os respondentes reagiram segundo suas próprias especulações/percepções sobre a sexualidade de tais docentes.

²⁰ Fundado em 1980, o Grupo Gay da Bahia é a Organização Não-Governamental mais antiga ainda em atividade a lutar em prol dos direitos LGBT.

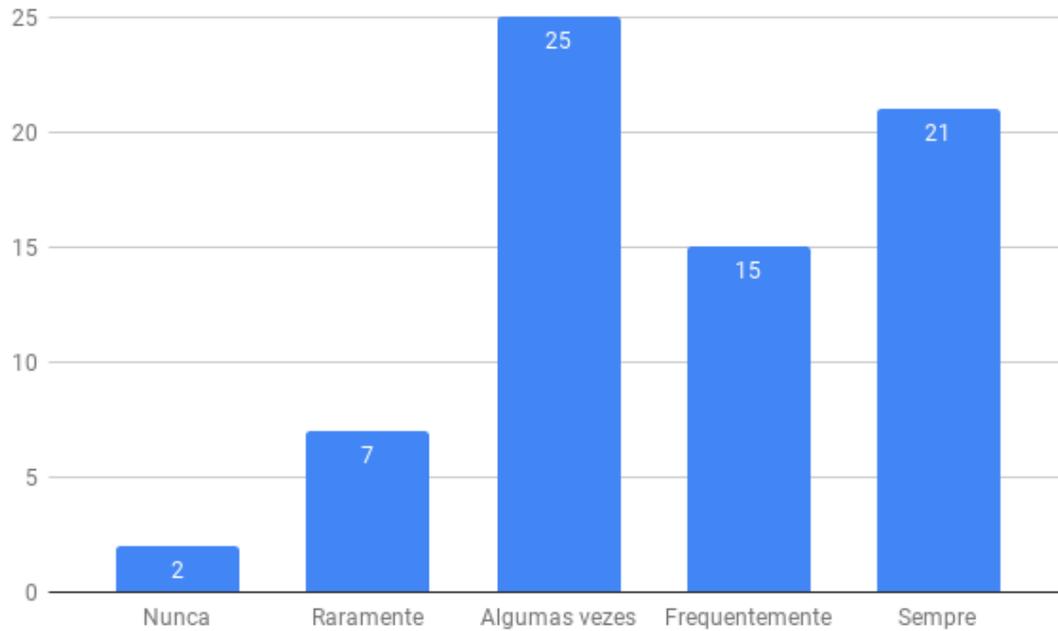
²¹ Biólogo norte-americano referência nos estudos sobre sexualidade humana.

²² Termo relativo a normatização cisgênero (que se identifica com o gênero determinado ao nascimento através de indicativos fisiológicos) e heterossexual (que sente atração sexual pelo gênero/sexo oposto, assumindo, portanto, uma lógica dicotômica) que marca a sociedade na tentativa de silenciar, diminuir e exterminar o que “escapa” a tal normatização.

²³ Matéria disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,transexual-nunca-foi-ser-humano-no-brasil-diz-mulher-trans-com-paralisia-infantil,70002598195> . Acessado em: 15/01/2019.

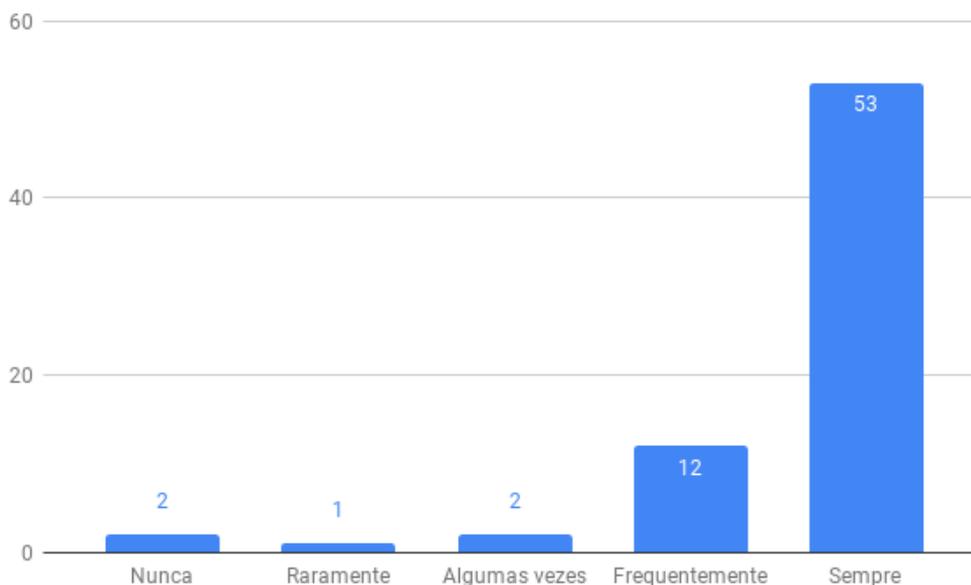
Na questão 6, os participantes indicam a frequência com que convivem com pessoas com diferentes características. Conforme pode ser observado no gráfico 11, 61 participantes alegaram ter contato por pelo menos algumas vezes em seu dia a dia.

Gráfico 11 – Frequência de contato com homossexuais



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor

Gráfico 12 – Frequência de contato com heterossexuais



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor

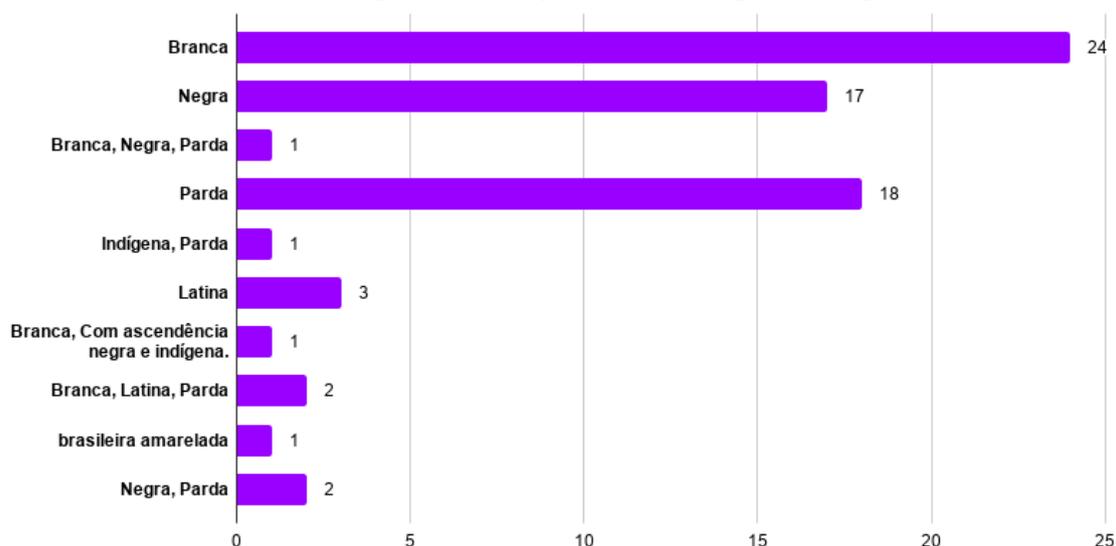
No gráfico 12, referente ao convívio com pessoas heterossexuais, 17 respondentes não assinalaram “sempre”. Isso chama a atenção por vivermos em uma sociedade majoritariamente heterossexual e heteronormativa (o que se desdobra em casos de homossexuais que negam e escondem sua sexualidade, forçando-se a uma vida heterossexual), na seção de caracterização 100% dos participantes terem declarado serem heterossexuais. Uma hipótese para este comportamento nas respostas é a pouca ou nenhuma compreensão sobre os conceitos que compõe as discussões sobre sexualidade e gênero.

No que tange às questões étnico-raciais, a configuração da questão permitiu que os participantes assinalassem mais de uma opção, das quais uma era “outro”, que abria a possibilidade para a inserção de informações. Os resultados dessa questão apontam certa variedade de formas de se autodeclarar nesse quesito. Consideramos a questão partindo da forma utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na qual oferece as opções *Branca*, *Preta*, *Amarela*, *Parda*, *Indígena* e *Sem declaração*. Perceba-se que, apesar do IBGE nomear este elemento censitário de “Cor ou raça”, poderíamos considerar, baseados em Munanga (2003), que incluir a categoria “Indígena” não se enquadraria no conceito de cor ou de raça.

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.²⁴

A partir destas reflexões, considerando que a formas menos rígidas de autodeclaração pudessem oferecer olhares mais amplos sob a ótica da sensibilização, decidimos por oferecer como escolhas que poderiam ser concomitantes as seguintes: *Asiática*²⁵, *Branca*, *Indígena*, *Latina*²⁶, *Negra*, *Parda* e *Outro*. As respostas foram apresentadas no gráfico 13.

Gráfico 13 – Distribuição dos respondentes segundo raça/etnia declarada



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Conforme é possível observar, algumas pessoas assinalaram mais de uma opção, como duas pessoas que optaram por “Branca, Latina, Parda” e duas por “Negra, Parda”. Ainda houve uma resposta como “Branca, Com ascendência negra e indígena” e uma “brasileira amarelada”; a primeira parece trazer traços que remetem

²⁴ Fragmento retirado da palestra “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”, oferecida pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga, na ocasião do 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf> Acessado em: 10/04/2018.

²⁵ A opção por utilizar o termo “asiática” em vez de “amarela” se deu pelo viés cultural que poderia advir da utilização do primeiro, e pelo segundo gerar dúvidas em algumas pessoas, como ocorreu durante a testagem com uma das voluntárias.

²⁶ O termo “latina” foi incluído como forma de oferecer aos respondentes um instante reflexivo mais uma condição étnica possível.

ao mito da democracia racial brasileira, enquanto a segunda inaugura uma categoria que articula uma concepção étnica à uma possibilidade de cor.

O *mito da democracia racial* trata de uma ideia utilizada na construção da nação brasileira como *narrativa da nação* (HALL, 2006, p. 52), que são histórias sobre contadas nos diferentes espaços sociais populares, como escola e mídias, por exemplo, sobre a nação em questão, na intenção de produzir a sensação de unidade na população, como tentativa de criar laços sociais, que se remetem a um passado comum. No caso do mito da democracia racial, é perceptível também o *mito fundacional*, outro elemento que Stuart Hall (2006, p. 55) indica para o tecer da narrativa de uma cultura nacional. A narrativa da nação no mito da democracia racial se deu pela forma como as relações entre brancos, negros e indígenas foram apresentadas na tentativa de eliminar os traços de violência, dominação e extermínio (DOMINGUES, 2005), complementado pela ideia fantasiosa do mito fundacional, como romantização de tais relações, inclusive no sentido mais biológico da miscigenação²⁷, repetindo uma história que ignorava as diversas formas de estupros que permearam este processo.

Quando questionados sobre suas vinculações religiosas, conforme mencionado anteriormente, a maioria dos respondentes declarou-se membro de religiões cristãs. Em seguida, foi solicitado aos respondentes que dissessem se acreditam que suas respectivas religiões fossem universalizadas. A maioria declarou não considerar isso interessante ou possível, alegando argumentos como “livre arbítrio” e “diversidade”. Dentre os que acreditam que sim (27,1%), houve alguns que, inicialmente, disseram que não deveria ser universalizada a religião em si, mas os ensinamentos que tal religião professa, expressando, assim, uma confusão entre religião e denominação religiosa. Um dos principais argumentos a favor da universalização da própria religião foi o fato de o referido espaço religioso ter feito à pessoa sentir-se bem, o que ela também desejaria aos outros. Também houve quem se declarasse favorável à universalização, mas “de forma opcional”; indicando que a consolidação do cristianismo (religião indicada por tais respondentes) se deu de tal forma que, para estas pessoas, não é possível questioná-la, mas apenas suas manifestações denominacionais, quando muito.

²⁷ N. do A: Durante meu período de escolarização, não me lembro a série exata, mas lembro de realizar atividades de Estudos Sociais do livro didático que expunham as diferentes raças que compunham o Brasil – brancos, negros e índios – e os diferentes “produtos” do cruzamento entre eles – mameluco, cafuzo e mulato.

Na questão 13, os participantes são convidados a dizerem as 3 primeiras palavras ou termos que associam a *diferença*. O verbete mais frequente foi respeito (28 menções). A proposta não solicitava explicação sobre o que entendiam por cada palavra, mas, a partir da forma como alguns respondentes se colocaram em outras questões, é possível perceber que as noções de *respeito ao próximo* variam entre reconhecer o outro como legítimo e reconhecer e submeter-se a autoridades socialmente estabelecidas. Outros termos apresentados foram *igualdade* (9), *normal* (7), *tolerância* (4), *diversidade* (4), *aceitação* (4) e *educação* (3).

Ainda na construção do quadro conceitual, o conceito *cultura* aparece vinculado ao tema *diferença*. Dada a centralidade que cultura pode assumir na discussão sobre diferença, optamos por pedir que os participantes também dissessem as três primeiras palavras que associam a esta. *Diversidade* (14) foi o termo mais utilizado, seguido de *respeito* (7), *povo* (6), *sociedade* (6), *essencial* (5) e *conhecimento* (4). Como pode-se notar, alguns termos aparecem mais recorrentemente, como é o caso de *respeito*.

Ainda sobre *diferença*, a questão 16 compreendia um espaço onde poderiam explicar o termo com suas próprias palavras. As respostas oscilaram entre a afirmação da diferença enquanto elemento que faz cada um único, diversidade, e elemento que indica/induz a igualdade, bem como aquilo que desvia da normalidade.

“As diferenças são importantes na construção do indivíduo, pois através das interações com culturas, crenças e ideias diferentes, nos percebemos melhor e aprendemos a respeitar o outro.” (R47)

“Reconhecimento positivo da diversidade, com a finalidade de produzir caminhos outros e atender a demandas específicas.” (R25)

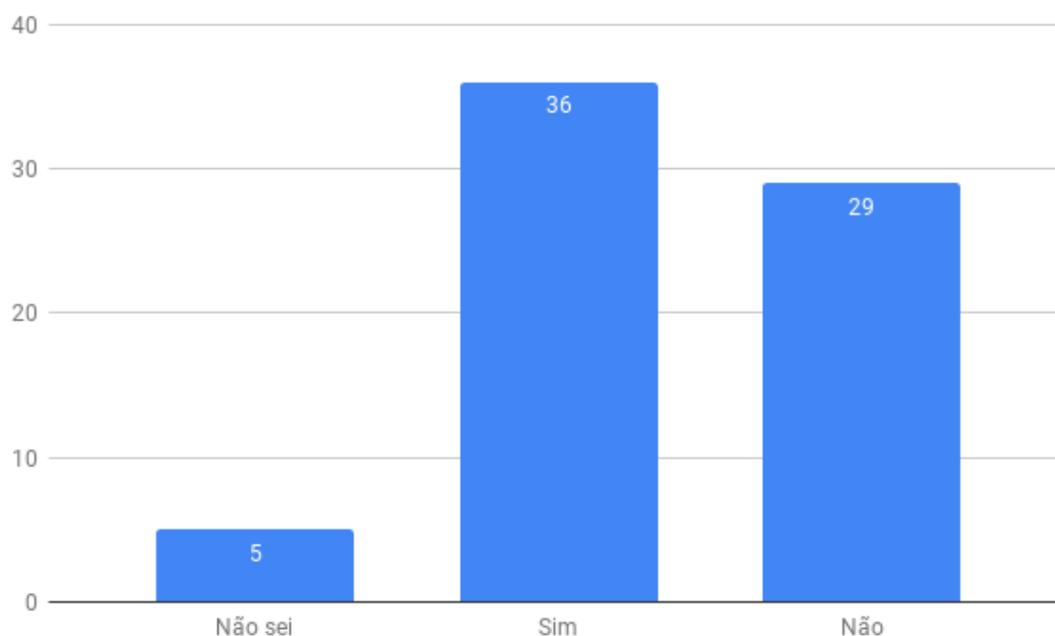
“Sensibilidade em entender que somos todos diferentes em personalidade, fisicamente, pensamentos, opiniões, etc, mas iguais em direitos e deveres. (R05)

“Diferença é uma crença de que há uma "normalidade" de comportamentos e papéis sociais. Portanto, qualquer um que fuja desse padrão é considerado diferente.” (R15)

Quanto à percepção sobre diferença, sem haver sido estabelecido o sentido que possa ser dado ao termo, 68 participantes reconheceram viver em uma sociedade na qual a diferença existe, enquanto dois assinalaram “não sei”. Na questão seguinte (29), os respondentes foram questionados sobre considerarem que seja possível classificar as diferenças culturais como positivas ou negativas: 36 disseram ser

possível realizar esta classificação; 29 consideram não ser possível; e cinco responderam que não sabem.

Gráfico 14 – Considerações sobre a possibilidade de classificar diferenças culturais como negativas ou positivas



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

A questão 30 solicitava ao participante que respondesse se havia tido contato com culturas diferentes durante seu processo de escolarização e que comentasse a respeito. Para 55 respondentes, houve tal contato, apesar de haver variação entre os parâmetros que eles estabeleceram para chegar a esta conclusão. Entre os demais, 14 disseram não terem tido contato e um não se recorda. Os comentários foram analisados independente de a resposta ter sido positiva ou negativa, uma vez que, em ambos os casos, há elementos que indicam o que cada um está considerando como “diferenças culturais”. Em 25 comentários houve associação entre “diferenças culturais” e “**origens geográficas/étnicas**”, mencionando diferentes recortes escalares, desde bairros até países, considerando também grupos como “judeus”, “ciganos”, “quilombolas” e “indígenas”. Em seguida, com 13 menções, está a relação com **religiões**. Referências à distinção por **classes sociais**, em sentido econômico mais explícito apareceram em 11 comentários. Além desses direcionamentos, houve indicativos da **família/criação** ter sido importante na construção de uma lógica de

respeito à diferença. Ainda neste sentido, na questão seguinte (31), 87,1% dos participantes indicaram que frequentaram ou frequentam espaços nos quais tem contato com a diferença, mencionando espaços de formação (escola, universidade), trabalho e igrejas, e, muito frequentemente, dando a ideia de todo lugar ser permeado por diferenças.

Conforme é possível observar, as noções de diferença são atravessadas por muitas possibilidades de entendimento. A oitava tensão/desafio para a EDH proposta por Sacavino e Candau (2014) indicam a necessidade de pensarmos articular políticas de igualdade e de reconhecimento da diferença.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

Articular as políticas de igualdade e de reconhecimento da diferença implica a promoção oportunidades equivalentes, levando em consideração os processos de subjetivação, contextos sociais e culturais e condições específicas. Os processos de sensibilização relativos ao reconhecimento e valorização da diferença estão imbricados por muitas variáveis, o que, ao mesmo tempo em que amplia o horizonte de possibilidades, também pode ser uma armadilha que induza a abordagens superficiais e inconscientemente homogeneizantes.

4.5 Dignidade Humana

O terceiro tema elencado para a discussão sobre EDH é a *dignidade humana*. Quando questionados sobre as três primeiras palavras que associam ao termo, novamente, *respeito* (21) teve preponderância. Em seguida vieram *direito* (17), *vida* (5), *todos* (5), *igualdade* (4) e *cidadania* (4). Quando definiram suas compreensões sobre o termo, a predominância foi de elementos considerados fundamentais para a sobrevivência, além da frequência alta da palavra “respeito” e variações.

“Garantir o mínimo para a sobrevivência de um ser humano (saúde, educação, trabalho, alimentação, moradia, dentre outros).” (R15)

“Valorização da condição como ser humano, de direitos e deveres, que precisa ser respeitado dentro de suas escolhas, opções, convicções.” (R27)

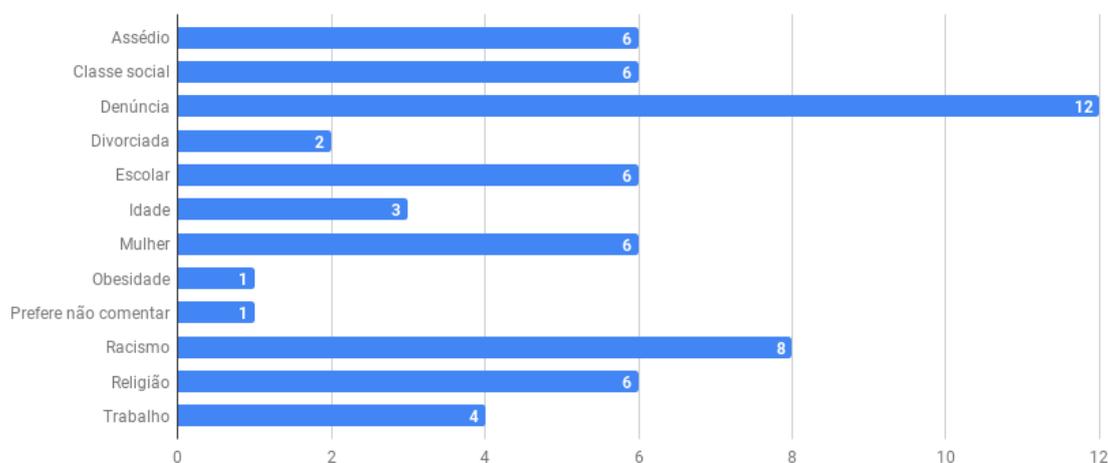
“Diz respeito à individualidade e possibilidade de potencializar a ação humana, que o ser humano consiga se desenvolver em sua plenitude, respeitando a individualidade e o desenvolvimento do próximo.” (R50)

A questão 33 inicia uma série a respeito de dignidade humana. Entre os participantes, 64 acreditam que vivem em uma sociedade na qual a dignidade humana **não** é valorizada (quatro acreditam que a sociedade valoriza a dignidade humana e dois disseram não saber). Os respondentes associaram violação da dignidade humana à falta de acesso à **educação, moradia, saúde, alimentação e trabalho**. Também mencionaram aspectos relacionados a diferentes tipos de **violência** física e/ou simbólica. E sobre o que consideram necessário para que alguém tenha uma vida digna (questão 34), os cinco elementos mais mencionados foram: **saúde, educação, alimentação, trabalho e moradia**.

Quando questionados sobre considerarem se alguém merece receber tratamento que os participantes considerariam como indigno, 56 respondentes disseram que não, indicando que a dignidade humana seria um direito inviolável e universal. Entre os que consideraram haver situações onde a dignidade humana poderia ser violada (nove respostas), três indicaram explicitamente os políticos, enquanto os demais se remeteram a situações nas quais alguém viola a dignidade humana de outrem.

Sobre já terem sofrido situações de desrespeito (questão 36), nove participantes disseram não terem passado por isso e dois disseram não se lembrar. Os outros 84,3% confirmaram ter vivido situações desrespeitosas e os relatos foram variados, conforme pode ser observado no gráfico 15.

Gráfico 15 – Declarações sobre vivências que consideraram como desrespeitosas



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

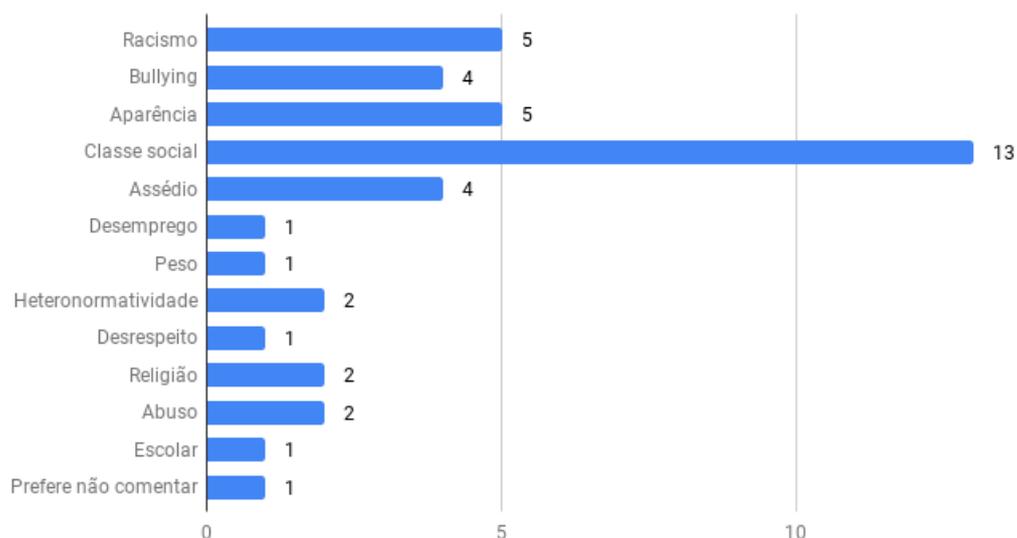
Dentre os dados observados nos relatos, ficou expoente a situação da mulher frente a diferentes formas de desrespeito, uma vez que, além dos relatos claros de misoginia (6), também houve os que indicaram assédio (6) e os que apresentaram o divórcio como uma condição de discriminação (2). Também houve quem respondesse em tom de denúncia (12), apontando problemas mais específicos, como uma situação de atendimento ruim em hospital, falta de presença de uma tutora presencial no polo, e discriminação religiosa praticada por educadores (como o respondente fez questão de frisar).

Voltando mais enfaticamente à temática da dignidade humana, foi unânime a ideia de que o exercício da mesma não deve ser retirado de nenhuma pessoa. Todavia, foi frequente comentários nos quais os respondentes que isto possa ocorrer, apesar de não considerarem correto. Tais ocorrências se dariam por falta de políticas públicas adequadas, ações do próprio indivíduo e por abuso de poder.

Na questão 38, os participantes são convidados a relatar se passaram por situações que consideram humilhantes durante a infância e adolescência. Disseram ter vivido experiências humilhantes 43 respondentes, enquanto 23 negaram e quatro indicaram não se lembrar. Dentre os que responderam afirmativamente, houve maior incidência de relatos relacionados a condições sociais de classe (13). Também foram citados casos de racismo; assédio; bullying (termo utilizado); abuso sexual; discriminação quanto a aparência e peso; preconceito religioso; atitudes nocivas

baseadas em heteronormatividade e desemprego. Além disso, duas respostas (desrespeito e uma situação em espaço escolar) não trouxeram detalhes suficientes para que pudessem ser classificadas de outra forma.

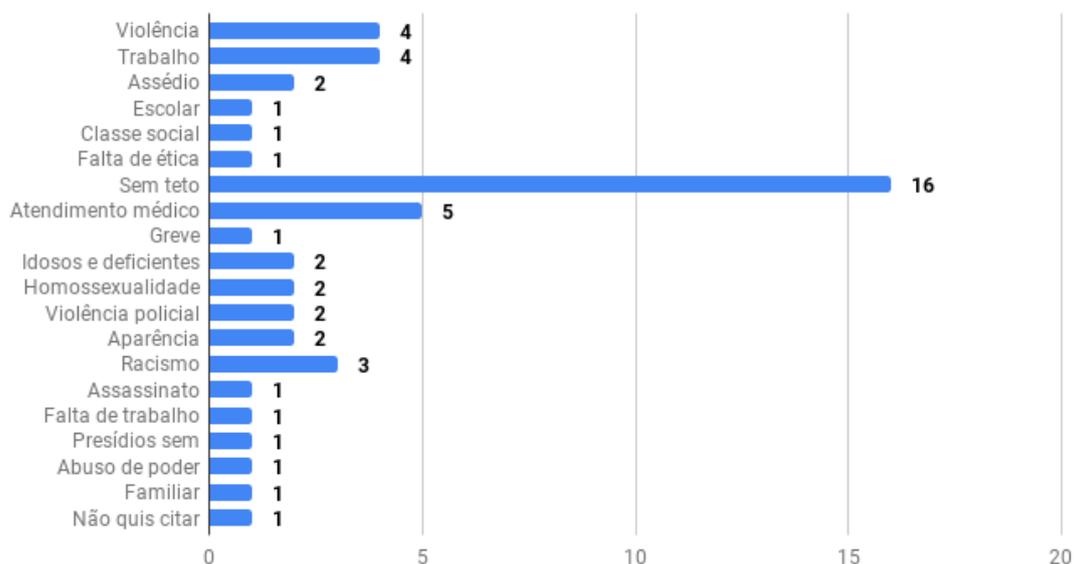
Gráfico 16 – Declarações sobre relatos de violações da dignidade humana na infância ou adolescência



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Questionados sobre já terem presenciado situações nas quais a dignidade humana tenha sido violada, 81,2% dos participantes responderam afirmativamente. A condição das pessoas sem-teto foi a mais citada.

Gráfico 17 – Relatos sobre violações da dignidade humana no cotidiano



Fonte: UERJ. Pesquisa sobre percepção em Direitos Humanos, 2019. O autor.

Acerca da forma como pais e professores orientavam sobre respeito/desrespeito, todos os relataram ter recebido instruções no sentido de priorizar o respeito sempre. Foram relatados indicativos de respeito “aos mais velhos” e “às autoridades”, apesar de não ser uma constante. Também houve menção ao desrespeito ser passível de punições.

Percebe-se que a *dignidade humana* ocupa um espaço central nas experiências de sensibilização. Foram nas perguntas referentes a este tema onde apareceram respostas que indicavam situações íntimas de dor. Os processos de sensibilização passam pela forma como damos sentidos às experiências que temos, quando colocadas em perspectiva social. A experiência dolorosa sozinha, talvez, possa não construir um sentimento de deslocamento que aproxime as pessoas de uma visão mais empática sobre as condições do outro. A EDH apoiada nos processos de sensibilização precisa, então investir em produzir caminhadas mais solidárias, fraternas e críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar no campo da EDH não é uma tarefa simples. A construção do referencial teórico desta tese é um exemplo disso; apenas nos autores utilizados, apresentou-se mais de uma vez um conjunto de diferentes ideias que produzem tensões ou desafios intrínsecos à área.

No campo dos direitos humanos, a universalidade é uma problemática central, já que a ideia dos direitos humanos implica em algo comum a todos, na mesma medida em que emerge na defesa dos direitos à diferença, inclusive. A indissociabilidade entre os direitos assegura, portanto, que está é uma tensão perpétua. Não é um problema a ser resolvido, é uma condição a ser encarada constantemente na busca pelo que for mais adequado a cada situação.

As reflexões propostas por Boaventura de Sousa Santos fomentam pensamentos fervilhantes sobre tais tensões, sobretudo sobre os usos e consequências da ideia de universalidade. Quando trata sobre os processos de globalização, Santos indica que, mais do que apenas simples relações entre países e povos, a globalização é marcada como uma estratégia de aculturação, de hegemonização, sob o signo do *universal*, de um determinado particular. Há quem defenda a ideia de um universalismo de confluência (FLORES, 2002), indicando que na área dos direitos humanos deve-se operar no sentido de produzir um universalismo de chegada, e não de saída, ou seja, um universalismo a ser construído. Os apontamentos de Santos, todavia, indicam que, dadas as condições de poder de hegemonização, essa lógica de confluência se torna inviável, já que o universal passa a ser o que vem “de baixo para cima”, reforçando estereótipos locais como menos abrangentes e inferiores, já que não são universais.

As proposições discursivas de Bhabha (2011; 2013) contribuem para a pensarmos sobre as (im)possibilidades da reprodução dos sentidos. Ao mesmo tempo em que podemos querer repetir algo, isso não se dá da mesma forma, já sabemos, por exemplo, que é uma repetição, sentido que anteriormente não estava presente. São os movimentos entre a intenção de repetir (o pedagógico) e aquilo que ocorre (o performático) quando produzimos sentido, na intenção de afirmar ou negar a referência discursiva em questão, que vão compondo as narrativas, sociais e individuais.

Diante deste cenário poroso que compõe a seara dos direitos humanos, alguns recortes semânticos se mostraram necessários, a fim de possibilitar a produção da pesquisa nos parâmetros metodológicos que nos interessavam. Para tanto, através de revisão da literatura, consideramos como temas centrais na nossa proposta a *democracia*, a *diferença* e a *dignidade humana*. Tais escolhas foram realizadas, conforme explicitado no capítulo 1, a partir da relevância que aparentaram durante as leituras. Isso significa, portanto, que não são termos absolutos para a definição dos direitos humanos ou para a orientação do que seja feito em EDH, mas escolhas marcadas pelas vivências que tive, inclusive naquilo que “saltou aos olhos” durante as leituras.

Construído um arcabouço teórico acerca das possibilidades de compreensão sobre direitos humanos, passamos à discussão sobre a EDH. É importante salientar que estão não compreende uma dimensão interna aos direitos humanos, mas é um elemento sem o qual a ideia de direitos humanos não poderia existir, afinal, uma prerrogativa para os direitos humanos é que eles sejam ensinados/aprendidos/apreendidos/hegemonizados. Direitos humanos e EDH são, então, duas faces de uma mesma moeda; apesar de serem trabalhadas, no campo teórico, enquanto elementos distintos e inter-relacionados, essa separação é apenas teórica.

Dito isto, consideramos que a EDH é um conjunto de ações sistêmicas, direcionadas à dissolução de hierarquias sociais, ao reconhecimento de todos enquanto sujeito de direitos, ao empoderamento de grupos e indivíduos socialmente preteridos e à divulgação profilática das dramáticas atrocidades cometidas contra a humanidade. Tratamos, pois, de práticas pedagógicas direcionadas, fruto da reflexão e imersas em intencionalidades.

Os esforços de Abraham Magendzo em mapear o que ele denominou de ideias-força da EDH na América Latina contribuem para a compreensão de diferentes abordagens, mesmo em cenários tão parecidos. Além disso, estes movimentos reforçam redes de contribuição, ativa ou passiva, em nível internacional. Redes de apoio são muito valorosas, sobretudo em momentos sombrios como os que estamos enfrentando.

Susana Sacavino e Vera Candau, ao escreverem um capítulo de um dos livros organizados por Magendzo, indicam desafios/tensões para a EDH. O primeiro deles trata da desconstrução das noções sobre os direitos humanos que permeiam o

imaginário popular. Não é incomum alguém já ter ouvido algum tipo de afirmação que associava os direitos humanos à defesa de bandidos, o que é um tipo de ideia deturpada sobre o assunto. Contudo, quando questionados sobre as três primeiras palavras que associam a *direitos humanos*, por pura casualidade, a primeira pessoa a participar ofereceu “**cadeia**” como a primeira palavra. Evidentemente, o fato de ter sido a primeira palavra de uma lista de 210, aproximadamente, em si não diz nada, mas, para mim e para os meus processos de sensibilização, reforçou a necessidade de trabalhar para desconstruir estas perspectivas contraproducentes.

Como dito, o termo *sensibilização* não é incomum ou recente nas produções sobre EDH. Contudo, a intenção de operar com ele nesta tese passou pela expectativa de ampliar a noção de sensibilização para além de ações propostas, mas compreender a relevância das vivências individuais e coletivas no processo. Tal proposta não anula ou diminui a relevância das outras utilizações da sensibilização, ao contrário, reforça a necessidade dela como um momento das estratégias metodológicas para a EDH.

Nesse sentido, a sensibilização não pode ser vista apenas como um momento estanque, mas deve-se ter em mente que as mais diversas experiências de vida deram subsídios para que cada um se constituísse enquanto indivíduo, ao mesmo tempo em que está atravessado por diferentes discursos. Não é o caso de se considerar impossível induzir sensibilização, mas, outrossim, compreender que toda a prática pedagógica demanda intencionalidade, e, portanto, devemos refletir tanto sobre nossas intenções enquanto educadores, quanto sobre os impactos de tais ações enquanto vivências nossas, de nossos alunos, de suas famílias, da comunidade escolar etc.

A construção do instrumento de pesquisa segundo as orientações de Babbie (2003) forneceram consistência aos dados, que oferecem muitas possibilidades de articulação entre si e com a teoria. Assim, além dos resultados apresentados e discutidos nesta tese, o banco de dados construídos permite elaborar outras tantas formas de análises

Quanto a discussão dos resultados da pesquisa, não era nossa intenção definir em absoluto as percepções dos estudantes; isso seria impossível. Ao nos debruçarmos sobre os dados de pesquisa, nosso interesse foi compreender o direcionamento das percepções que os respondentes apresentavam, através de análise mergulhada no referencial teórico, de maneira a ampliar a discussão.

Em linhas gerais, as respostas apresentaram alguns elementos frequentes. Ficou evidente a incidência de noções de **respeito** sobre as reflexões que o questionário induzia aos participantes. Outros termos muito comuns foram **liberdade** e **igualdade**. Uma hipótese para isso pode ser a sedimentação social de ruídos oriundos dos ideais da Revolução Francesa, que teve participação preponderante na construção histórica dos direitos humanos. Também é observável uma presença mais discreta, mas insistente, de ideias sobre direitos e deveres, que podem se desdobrar com facilidade em relativização do acesso aos direitos humanos.

Alguns pontos mais específicos podem ser mencionados. Sobre as reflexões acerca da distribuição etária e por gênero, apesar de não ter termos apresentado aqui dados de caráter mais conclusivo, optamos por manter as informações para indicar possibilidades de pesquisas futuras, bem como para oferecer esta alternativa a outros pesquisadores. Não há uma explicação, por exemplo, para o fato de a presença de pessoas com mais de 40 anos ser 22% maior entre os participantes desta pesquisa que entre os participantes do Enade/2017. Contudo, essa informação implica os possíveis períodos de escolarização e de vivência em uma conjuntura social de repressão institucionalizada.

Consideramos relevante também trazer a discussão acerca dos dados sobre declaração racial, por um lado devido ao “racismo” ter sido trazido pelos respondentes como uma situação que enfrentaram (gráficos 15 e 16), e por outro pela oportunidade de discutir um pouco o **mito da democracia racial**. A “confusão” de alguns respondentes para indicarem sua raça/etnia é fruto de muitos movimentos discursivos que tem origens na valorização e na desvalorização das pessoas em decorrência de sua aparência, sobretudo cor da pele e traços faciais. Parte desses discursos se erige a partir de uma histórica deturpada sobre o processo de povoamento brasileiro. Não existe democracia racial no Brasil e muitos dados comprovam isso. É importante reafirmar isso e lutar para que esse quadro mude. É época de desconstruir mitos.

Quando os respondentes utilizam os espaços do questionário para promoverem algum tipo de denúncia, por exemplo, pode-se considerar que este é um indício do caráter reflexivo que um instrumento acerca das temáticas abordadas proporciona. Durante a testagem com estudantes voluntárias do curso de Pedagogia presencial também houve menção ao instrumento incitar ponderações sobre suas experiências de vida e situações sociais que anteriormente não haviam realizado. Tais relatos reforçam a ideia da vivência como elemento catalisador para a EDH enquanto

ferramentas de sensibilização, através do fomento a outras formas de olhar para o passado, de perceber o presente e de imaginar o futuro. Conforme ilustra a música Capitão Gancho, de Clarice Falcão, evocada como epígrafe desta tese, no trecho “Você pode tentar por horas me deixar culpado / Mas vai dar errado, já que foi o resto / Da vida inteira que me fez assim”, a sensibilização é um processo que não se restringe aos momentos nos quais se realizam ações mobilizadoras, mas envolve todos os processos de subjetivação, de maneira que mostra-se profícua a utilização das experiências de vida como ferramentas para a promoção de ações em EDH.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2009.
- BABBIE, Earl. Métodos de pesquisas de survey. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BEETHAM, David. Democracia e Direitos Humanos: Direitos Cívicos, Políticos, Econômicos, Sociais e Culturais. In: JANUSZ, Symonides. Direitos Humanos: novas dimensões e desafios / Janusz Symonides. – Brasília : UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2013.
- _____. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: o entrelugar das culturas. Rio de Janeiro: Rocco, 2011
- BARROS, T. H. B. Por uma teoria do discurso: reconsiderações histórico-conceituais. In: Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso: inflexões histórico-conceituais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 27-71
- BARTHES, R.A Morte do Autor. In BARTHES, R, O Rumor da Língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- BOBBIO, N. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- _____. Liberalismo e democracia. São Paulo: Brasiliense, 2005
- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização, 4ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, Alfredo. Educar para os Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/bosi.htm> . Visitado em 08/02/2018.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2007.
- _____. Programa Nacional de Direitos Humanos – Terceira versão. Brasília: SEDH-MEC-MJUNESCO, 2010.
- BORGES, L. P. C. O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar. 27 de fevereiro de 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” a “incerteza”. Educação Unisinos. v. 12, n. 2, mai/ago, 2008.
- CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: Lopes, Alice C. e Macedo, Elizabeth (orgs.) Políticas de Currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez. 2006.
- _____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, p. 45-56; 185. jan./abr. 2008
- _____. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU, V. M. (org) Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.
- _____. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar E Práticas Pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011
- _____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: Educação e Sociedade, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar 2012.
- CANDAU, Vera Maria et al. Educação em Direitos Humanos e a Formação de professores(as). São Paulo: Cortez, 2013.

- CANDAU, Vera Maria *et al.* Oficinas pedagógicas de direitos humanos. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cad. Pesqui. [online]. 2016, vol.46, n.161, pp.802-820
- CARVALHO, M. R. V. Perfil do professor da educação básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2018.
- CICONELLO, Alexandre "A participação social como processo de consolidação da democracia no Brasil in From PoverPower: How Active Citizens and Effective States Can Change the World, Oxfam nternational - Oxfam International Junho de 2008
- DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>. Visitado em 28/12/2016.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Visitado em .15/12/2016.
- DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). Diálogos Latinoamericanos, número 010. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Universidad Autónoma del Estado de México. 2005.
- DORNELLES, J. R. W. Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra-hegemônicos. Revista da Faculdade de Direito de Campos. ano VI. n. 6. jun. 2005.
- FLOWERS, N. Como definir Direitos Humanos em Educação? Uma resposta complexa para uma pergunta simples. In: GIORGI, V. e SEBERICH, M. (Eds.). Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: _____. Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 64ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.
- FURTADO, Emmanoel Teófilo. Direitos humanos e o princípio da dignidade da pessoa humana. Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos, [S.l.], n. 6, p. 103-120, jun. 2016.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GOMES, Romeu et al . Gênero, direitos sexuais e suas implicações na saúde. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 23, n. 6, p. 1997-2006, June 2018 .
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.
- HUNT, Lynn. A invenção do direitos humanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- KLAINER, R; FERNANDÉZ, M. La educacion en derechos humanos em la Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad. In: MAGENDZO, A. (Org.) Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Santiago: UNESCO/OREALC y OEI, 2009.
- MAGENDZO, A. (Org.) Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Santiago: UNESCO/OREALC y OEI, 2009.
- MAGENDZO, A; DUEÑAS, C; FLOWERS, N. Comprometidos con los Derechos Humanos: Historias de vida de educadores. Livro Digital. 2014

- Magendzo A; DONOSO, P. Diseño Curricular Problematizador en la enseñanza de los Derechos Humanos. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos n.4. IIDH-PIIE. Santiago, Chile, 1992.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l: s.n.], 2004.
- OLIVEIRA, I. B. Boaventura & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS CIVIS E POLITICOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, 16 dez 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm . Visitado em: 18/01/2017.
- ACTO INTERNACIONAL DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, 16 dez 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm . Visitado em: 18/01/2017.
- PROTOCOLO FACULTATIVO AO PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, 16 dez 1966. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2009/decretolegislativo-311-16-junho-2009-588912-publicacaooriginal-113605-pl.html> . Visitado em: 18/01/2017.
- PIOVESAN, F. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. In: Maria Luiza Bernardi Fiori Schilling (Org). Caderno de Direito Constitucional. Módulo V: EMAGIS/4ª Região, 2006.
- ORTIGÃO, Maria Isabel *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de. Ensaio. Fundação Cesgranrio, v. 15, p. 277-297, 2007.
- ORTIGÃO, M. I. R. Sala de aula de Matemática: a avaliação das práticas docentes. BOLEMA – Boletim de Educação Matemática. Rio Claro (SP). Ano 22, Nº 33, 2009, p. 117-140.
- RAMOS, Aura Helena. Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.
- _____. O lugar da diferença no currículo de Educação em Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Quartier, 2011.
- RAMOS, A.; FRANGELLA, R. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. Revista Educação, Porto Alegre, PUC-RS, v. 36, n. 1, p. 14-20, 2013.
- SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.; _____. (Orgs.). Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 36-48.
- _____. Educação em/para os Direitos Humanos: uma construção histórica. 18 de abril de 2008. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas . Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.
- _____. Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina. Petrópolis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Editora Nova América, 2009.
- SACAVINO, S. CANDAU, V. Educação em Direitos Humanos no Brasil: idéias-força e perspectivas de futuro. In. MAGENDZO, A. (Org.) Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Santiago: UNESCO/OREALC y OEI, 2009.
- _____. Educar em direitos humanos: construir democracia. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- SANTOS, B. S. Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Afrontamento, 1989.
- _____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997.
- _____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.
- SARLET, Ingo Wolfgang Sarlet. Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988. 9ª ed. Rev. Atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.
- SCALON, C. Imagens da Desigualdade. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- SEGUNDO PROTOCOLO FACULTATIVO AO PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS COM VISTAS À ABOLIÇÃO DA PENA DE MORTE. Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, 16 dez 1966. Disponível em: <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2012/08/Segundo-Protocolo-Facultativo-ao-Pacto-Internacional-sobre-Direitos-Civis-e-Pol%C3%ADticos-com-vistas-%C3%A0-Aboli%C3%A7%C3%A3o-da-Pena-de-Morte.pdf> . Visitado em: 18/01/2017.
- SILVA, Aida Monteiro. Escola Básica e a Formação da Cidadania –possibilidades e limites. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2000.
- SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018
- SILVA, G. W. S. S. Situações de violência contra travestis e transexuais em um município do nordeste brasileiro. *Rev Gaúcha Enferm.* jun;37. 2016.
- SOUZA, C. M. Democracia, participação social e funcionamento das instituições: situação e perspectivas da federalização do desenvolvimento. *Revista de Administração Pública*, v. 26, n. 3, p. 15-35, 1992.
- SOUZA, Alberto Carneiro Barbosa de “Se ele é artilheiro, eu também quero sair do banco”: um estudo sobre a co-parentalidade homossexual. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008
- TRINDADE, José Damião de Lima. História Social dos Direitos Humanos. 2ª edição – São Paulo: Peirópolis, 2006.
- VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cad. Pagu* [online]. 2002, n.17-18, pp.81-103.
- _____. Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: as ações coletivas aos planos e programas federais. 2011. 253 p. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANEXO A

22/11/2018

Questionário: Percepções sobre Educação em Direitos Humanos

Questionário: Percepções sobre Educação em Direitos Humanos

Este questionário faz parte da pesquisa "Percepções de pedagogos em formação sobre Educação em Direitos Humanos", realizada no âmbito de doutoramento de Guilherme Pereira Stribel no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

Sua participação voluntária será muito importante e a utilização de suas respostas assegurará seu anonimato.

***Obrigatório**

Orientações para a participação

Responda as questões de acordo com suas opiniões e com sinceridade. Não há respostas erradas; tudo que cada respondente disser será muito importante!

Caso tenha dificuldade em responder alguma questão, tenha em mente que não há uma "resposta certa", responda com suas impressões sobre o tema perguntado, mesmo que seja expressando algumas dúvidas.

Pedimos que as respostas sejam suficientes para expressar os principais pontos das suas ideias, sem alongar-se desnecessariamente.

Há, ao final, alguns campos de identificação opcional. Caso esta pesquisa necessite de outras etapas com os participantes, estas informações serão utilizadas para entrarmos em contato com você.

Para que suas respostas sejam registradas, é preciso que você preencha todas as questões e, ao fim, clique em "Enviar".

Lembramos novamente que sua participação não será identificada nos resultados publicados da pesquisa.

São necessários, aproximadamente, 30 minutos para finalizar este questionário.

Obrigado!

1. Concorda em participar, voluntariamente, desta pesquisa, permitindo a utilização de suas respostas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Pare de preencher este formulário.*

Segundo sua opinião, como você se posiciona diante das frases a seguir?

2. Quanto à democracia, você considera que vive em uma sociedade... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Nada democrática	<input type="radio"/>	Extremamente democrática					

22/11/2018

Questionário: Percepções sobre Educação em Direitos Humanos

3. Em que medida você considera que viveu experiências democráticas na sua escolarização? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	
Nenhuma experiência	<input type="radio"/>	Muitas experiências				

4. Caso pertença a alguma religião, como descreveria seu grau de envolvimento nas atividades religiosas? (caso não pertença, ignore a pergunta)

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	
Não praticante	<input type="radio"/>	Participação frequente e ativa				

5. Na Educação Básica, você estudou com professoras ou professores que eram: (marque todos os possíveis) *

Marque todas que se aplicam.

- Negros/as
- Indígenas
- Homossexuais
- Transexuais
- Candomblecista/Umbandista/Espírita
- Pessoa com deficiência

6. No dia a dia, o quanto você convive com pessoas...: *

Marque todas que se aplicam.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Negras	<input type="checkbox"/>				
Indígenas	<input type="checkbox"/>				
Branças	<input type="checkbox"/>				
Homossexuais/Bissexuais	<input type="checkbox"/>				
Heterossexuais	<input type="checkbox"/>				
Candomblecistas/Umbandistas/Espíritas	<input type="checkbox"/>				
Cristãos	<input type="checkbox"/>				
Ateus	<input type="checkbox"/>				
Com deficiência	<input type="checkbox"/>				

7. Hipoteticamente, você sente que teria condições de trabalhar questões relacionadas a Educação em Direitos Humanos em sua sala de aula hoje? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

22/11/2018

Questionário: Percepções sobre Educação em Direitos Humanos

8. **O quanto você considera que a Educação em Direitos Humanos é importante para a sociedade? ***

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5		
Nada importante	<input type="radio"/>	Extremamente importante					

9. **Qual o seu nível de interesse pela temática da Educação em Direitos Humanos? ***

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5		
Nenhum interesse	<input type="radio"/>	Muito interesse					

10. **Em poucas palavras, como você explicaria o que é Educação em Direitos Humanos? ***

Quais as três primeiras palavras ou termos que vem a sua mente quando você pensa em... (Separe as palavras ou termos por vírgula - ",")

Caso queira, pode repetir palavras ou termos em diferentes itens.

11. **Direitos Humanos ***

12. **Democracia ***

13. **Diferença ***

14. **Dignidade Humana ***

15. **Cultura ***

Com suas palavras, o que você entende por...

22/11/2018

Questionário: Percepções sobre Educação em Direitos Humanos

16. Diferença *

17. Democracia *

18. Dignidade humana *

19. Em que espaços você acredita que a democracia possa ser exercida? *

20. Você acredita que a escola é um local no qual a democracia deva ser exercida? Comente.

22/11/2018

Questionário: Percepções sobre Educação em Direitos Humanos

21. **Você acredita que existam situações onde a democracia não pode ser exercida? Se sim, dê um exemplo. ***

22. **Você costuma opinar em assuntos referentes à vida em sociedade? Por quê? ***

23. **Que critérios você utiliza para levar a opinião dos outros em consideração? ***

24. **Quando opina, acredita que suas opiniões são levadas em consideração? ***

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

25. **Na sua família, as decisões costumam ser tomadas levando em consideração a opinião de todos? ***

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Às vezes

26. **Como você costuma lidar com divergências de opiniões? ***

22/11/2018

Questionário: Percepções sobre Educação em Direitos Humanos

27. Durante sua infância e adolescência, como você seus pais e professores lidavam com diferenças de opiniões? E como eles te orientavam a agir? *

28. Você considera que vive em uma sociedade na qual existam diferenças? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei

29. Você acredita ser possível definir diferenças culturais como positivas ou negativas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei

30. Durante sua escolarização, você teve contato com pessoas de diferentes culturas? Comente. *

31. Além da escola, você frequenta/frequentou outros espaços onde percebe diferenças culturais? (Se sim, cite até três) *

32. Você considera que vive em uma sociedade onde a dignidade humana é valorizada? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei

22/11/2018

Questionário: Percepções sobre Educação em Direitos Humanos

33. O que você considera como violação da dignidade humana? *

34. O que você considera necessário para que alguém tenha condições de vida dignas? *

35. Há pessoas que merecem receber tratamento que você consideraria como indigno?
Comente. *

36. Você já sofreu situações de desrespeito? Se sim, cite uma. *

37. Você acredita que o exercício da dignidade humana é um direito que possa ser retirado?
Comente. *

22/11/2018

Questionário: Percepções sobre Educação em Direitos Humanos

38. Durante a sua infância e adolescência, você viveu experiências que considera humilhantes? Se sim, cite uma. *

39. Você já presenciou situações nas quais percebeu a dignidade humana sendo violada? Se sim, cite uma. *

40. Como seus pais e/ou professores te orientavam sobre respeito/desrespeito? *

41. Qual é a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 17 ou menos
- 18 a 20
- 21 a 29
- 30 a 39
- 40 a 49
- 50 a 59
- 60 ou mais

42. Possui alguma outra formação além da graduação que está cursando? Se sim, qual? *

22/11/2018

Questionário: Percepções sobre Educação em Direitos Humanos

43. Caso tenha experiência docente, em que segmento atuou? (Marque todos os que se aplicam) **Marque todas que se aplicam.*

- Não possuo experiência docente.
- Educação Infantil
- Ensino Fundamental - Anos Iniciais
- Ensino Fundamental - Anos Finais
- Ensino Médio
- Ensino Superior

44. Qual a sua identidade de gênero? *

Caso as opções não contemplem a sua identidade de gênero, utilize o campo "Outros" e especifique como se identifica.

Marque todas que se aplicam.

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

45. Qual sua orientação sexual? *

46. Qual sua raça/etnia? *

Caso as opções não contemplem a sua raça/etnia, utilize o campo "Outros" e especifique como se identifica.

Marque todas que se aplicam.

- Asiática
- Branca
- Indígena
- Latina
- Negra
- Parda
- Outro: _____

47. Você pertence a alguma religião? Se sim, qual? *

48. Você considera que sua religião deveria ser universalizada? Por quê? *

22/11/2018

Questionário: Percepções sobre Educação em Direitos Humanos

49. **Você possui alguma deficiência? Se sim, qual? ***

Caso queira se disponibilizar para de outras possíveis etapas desta pesquisa, preencha os campos abaixo. Somente a equipe envolvida na pesquisa terá acesso a estes dados.

Caso tenha interesse em receber informações sobre os resultados desta pesquisa, quando ela for finalizada, por favor, preencha os dados abaixo.

Todos os campos abaixo são opcionais.

50. **Nome**

51. **E-mail**

52. **Telefone**

53. **Polo do CEDERJ**

54. **Meus dados podem ser usados para:**

Marque todas que se aplicam.

- Contato para outras etapas desta pesquisa.
- Recebimento de resultados desta pesquisa.

Powered by
 Google Forms