

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

SHELTON DALLA BERNARDINA

**O TRABALHO FILOSÓFICO DE ENSINAR, APRENDER E VIVER DIREITOS
HUMANOS NA ESCOLA, E ALÉM DELA**

**VITÓRIA
2026**

SHELTON DALLA BERNARDINA

**O TRABALHO FILOSÓFICO DE ENSINAR, APRENDER E VIVER DIREITOS
HUMANOS NA ESCOLA, E ALÉM DELA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes

VITÓRIA
2026

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D144t Dallabernardina, Shelton, 1976-
O Trabalho Filosófico de ensinar, aprender e viver Direitos Humanos na escola e, além dela / Shelton Dallabernardina. - 2026.
107 p. : il.

Orientador: Antônio Vidal Nunes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Filosofia. 2. Direitos humanos. 3. Oficinas pedagógicas. 4. Pesquisa educacional. 5. Cartilha. I. Vidal Nunes, Antônio. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 101

Shelton Dallabernardina


O TRABALHO FILOSÓFICO DE ENSINAR, APRENDER E VIVER DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA, E ALÉM DELA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia - Rede Nacional, da Universidade Federal do Espírito Santo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Filosofia.


Orientador: Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes

Aprovada em 26 de fevereiro de 2026.


COMISSÃO EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO VIDAL NUNES**
Data: 26/02/2026 14:56:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **EDIVALDO JOSE BORTOLETO**
Data: 03/03/2026 10:27:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO DONIZETTI SGARBI**
Data: 27/02/2026 05:47:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antonio Donizetti Sgarbi
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Dedico esse trabalho a minha amada esposa Rubia que há muito tem me socorrido nos momentos de angústias nessa minha caminhada existencial ao qual me encontro. A minha filha querida Ana Beatriz, que com sua teimosia e altivez me faz sempre refletir sobre minhas atitudes. Por fim, dedico a minha gata de estimação Naná, que com sua companhia e seus pedidos de carinhos, me fez ter uma companhia agradável e dá pausas no desenvolvimento da dissertação, que me proporcionou refrigerar meus pensamentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao querido professor Antônio Vidal Nunes que sempre com sua generosidade, companheirismo e carinho acreditou em minha dedicação, mesmo quando eu mesmo não sabia como começar, apesar de ter muitas ideias desconexas. Agradeço também a minha querida sogra, que com a perda de minha mãe, ocupou esse espaço e me fez chegar até aqui com palavras e gestos de conforto, carinho e generosidade.

RESUMO

A formação humanística na educação básica se depara com o desafio do desinteresse dos alunos em relação a questões sociais, desinteresse esse geralmente ligado à falta de sistematização adequada do ensino de Direitos Humanos no contexto escolar. Este estudo tem como objetivo implementar e avaliar uma intervenção pedagógica em Direitos Humanos, baseada na filosofia prática de John Dewey, com o propósito de promover a reflexão ética e a humanização nas aulas de filosofia do ensino médio. Para tanto, utilizou-se a abordagem teórico-dialética. A intervenção didática, realizada com alunos do ensino médio no Espírito Santo, envolveu a aplicação de questionários diagnósticos e avaliativos, a promoção de oficinas pedagógicas legislativas, a apresentação de videoaulas e a condução de aulas expositivo-dialogadas. O procedimento foi registrado para a criação de um recurso educacional. A análise qualitativa das atividades e dos registros dos alunos revelou uma melhoria considerável na compreensão conceitual e na percepção da aplicabilidade dos direitos humanos no dia a dia. A principal realização do estudo foi a criação de uma cartilha educativa, que reúne as estratégias pedagógicas e as experiências documentadas, servindo como um recurso didático passível de replicação. Pode-se concluir que a intervenção foi bem-sucedida ao integrar os Direitos Humanos como um tema prático e transversal no ensino da filosofia, criando um espaço para experiências reflexivas. A cartilha elaborada constitui uma contribuição prática para a atividade docente, fortalecendo a difusão de metodologias ativas de ensino em Direitos Humanos no ensino básico.

Palavras-chaves: História do direito; Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

The humanistic education provided in basic education faces the challenge of students' lack of interest in social issues, a disinterest that is generally linked to the absence of adequate systematization in the teaching of Human Rights within the school context. This study aimed to implement and evaluate a pedagogical intervention in Human Rights, grounded in John Dewey's practical philosophy, with the purpose of promoting ethical reflection and humanization in high school philosophy classes. To this end, a theoretical-dialectical approach was adopted. The didactic intervention, carried out with high school students in the state of Espírito Santo, involved the application of diagnostic and evaluative questionnaires, the promotion of legislative pedagogical workshops, the presentation of video lessons, and the conduction of expository-dialogical classes. The procedures were documented for the development of an educational resource. Qualitative analysis of students' activities and records revealed a considerable improvement in conceptual understanding and in the perception of the applicability of human rights in everyday life. The main outcome of the study was the creation of an educational booklet that compiles the pedagogical strategies and documented experiences, serving as a replicable teaching resource. It can be concluded that the intervention was successful in integrating Human Rights as a practical and cross-cutting theme in the teaching of philosophy, creating a space for reflective experiences. The booklet developed constitutes a practical contribution to teaching practice, strengthening the dissemination of active teaching methodologies in Human Rights in basic education.

Keywords: History of Law; Human Rights; Human Rights Education; Philosophy Education.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1 Os Direitos Humanos: definição, história e seu ensino/educação.....	14
1.1 A História do direito e os Direitos Humanos.....	15
1.2 Os direitos humanos a partir de sua declaração pelos Estados nacionais.....	24
1.3 Os direitos humanos como mediador de conflitos.....	32
1.4 A Constituição do Brasil e a necessidade de Educação em Direitos Humanos na Escola de Ensino Médio.....	36
1.4.1 Direitos Humanos enquanto Política Pública no Brasil.....	40
2 O ensino de filosofia e a Educação em Direitos Humanos.....	42
2.1 As quatro teorias de ensino que podem ser utilizadas nas aulas de filosofia para educação em direitos humanos.....	45
2.1.1 A educação como necessidade.....	46
2.1.2 A educação como função social.....	47
2.1.3 A educação como direção.....	48
2.1.4 A educação como condição de crescimento.....	50
2.2 A aula de filosofia como problematizadora dos DHs.....	51
2.3 A aula de filosofia como local de vivência dos DHs.....	55
3. Intervenções pedagógicas de mestrado do PRO-FILO que trabalharam com a temática dos direitos humanos com os estudantes do ensino médio.....	59
3.1 Educar em direitos humanos: uma perspectiva para o ensino de filosofia em sala de aula.....	60
3.2 Cidadão de direito: a contribuição do professor de filosofia na escola para uma educação em direitos humanos.....	63
3.3 Filosofia e direitos humanos: por uma articulação para consolidação da educação em direitos humanos na escola.....	68
4. Uma proposta de educação em DH's nas aulas de filosofia: relato da produção, socialização e vivência a partir da produção de uma cartilha sobre direitos humanos.....	71
4.1 O público-alvo da intervenção e pesquisa.....	73
4.1.2 Dados a serem coletados.....	73
4.1.3 Submissão ao comitê de ética em pesquisa.....	74
4.1.4 Justificação para a pesquisa e intervenções.....	74
4.1.5 Objetivos da pesquisa e intervenções.....	75

4.1.6 Revisão da literatura científica para realização das intervenções e pesquisa.....	75
4.1.7 Método ou Encaminhamento metodológico da intervenção e da pesquisa	77
4.1.8 Resultados esperados.....	78
4.1.9 Cronograma da pesquisa.....	79
4.2 Ações de intervenções pedagógicas e pesquisa em sala de aula.....	80
4.2.1 Ambientação e sensibilização sobre os direitos humanos.....	81
4.2.2 Aplicação dos questionários.....	82
4.2.3 Apresentações das videosaulas.....	83
4.2.4 A pesquisa realizada pelos estudantes na internet.....	83
4.2.5 As oficinas legislativas.....	84
4.2.5.1 Os sorteios dos temas para elaboração das ideias de leis e votação das ideias...	86
4.2.5.2 Os relatórios de ideias.....	87
4.2.5.3 Leitura dos questionários pelos estudantes para os colegas de turma.....	93
4.2.6 As fichas observacionais.....	93
4.3 Criação da cartilha sobre os direitos humanos.....	98
5. Considerações finais.....	98
Referências.....	103
Apêndices.....	107

INTRODUÇÃO

Desde a juventude, procurei pautar minhas ações pelo respeito aos direitos dos outros. Não sabia ao certo o que eram direitos, mas tinha a convicção de que a justiça era algo basilar e que as pessoas sofriam muito com as injustiças. Muitas delas foram presenciadas ao longo da minha juventude, motivação pela qual cursei minha primeira graduação em Direito na Faculdade Batista de Vitória (FBV). Desse modo, busquei, sobretudo, adquirir conhecimento jurídico com intuito de auxiliar pessoas que se encontrassem em situações de injustiça social.

Ao ter contato pela primeira vez com as aulas introdutórias de filosofia, percebi que as ideias, conceitos e reflexões dos filósofos começaram a fazer sentido, respondendo de forma sensível, racional e existencial as questões que me afligiam desde a adolescência.

Após concluir a graduação em Direito, ainda sem a aprovação no quadro da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), ingressei, em 2011, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), para cursar licenciatura em filosofia. Meu objetivo era ampliar os conhecimentos filosóficos com os quais tive contato introdutório na primeira graduação. Naquele momento, buscava aprender no curso um pouco mais sobre a tradição filosófica para aprimorar minha formação jurídica. Contudo, não foi somente isso que me fez estudar filosofia, mas sim, o fato de enxergar nesse campo a possibilidade de melhorar minha humanidade presente e futura através do entendimento do passado.

Assim, a partir do conhecimento adquirido com o estudo da filosofia, passei a entender o movimento da vida de forma histórica, existencial, racional e sensível. Isso passou a orientar minhas ações, tanto na vida pessoal quanto nas relações coletivas, de um modo mais humano. Tal postura, por sua vez, me proporcionou reflexões sobre como me posicionar diante de questões delicadas que giram em torno da condição humana, especialmente aquelas que envolvem os seus direitos em contextos socialmente vulneráveis.

Agindo com temperança, gentileza e de forma mais efetiva mediante o que aprendi com o direito e a filosofia, compreendi mais facilmente a falta de conhecimento que os alunos tinham sobre os seus direitos, principalmente sobre os direitos humanos, pois quando eram colocados temas pertinentes à matéria acontecia uma discussão generalizada na sala de aula parecendo uma luta de todos contra todos. Havia ausência do bom senso e de uma melhor compreensão das leis que os regem. Nos dizeres do senso comum era: “tiro, porrada e bomba; sem cessar, sem parar, sem vacilar!”.

Em função disso, resolvi propor uma formação em Direitos Humanos nas aulas de filosofia que ministro na Educação Básica. O objetivo foi proporcionar aos alunos o conhecimento sobre seus direitos, abordando as garantias constitucionais e fundamentais. Para tanto, foram utilizadas metodologias variadas como aulas expositivo-dialogadas, exibição de vídeos, aplicação de questionários e oficinas legislativas. Nessas oficinas, discutimos a criação, as conquistas e os fracassos dos direitos humanos, sua construção e previsão legislativa no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e no artigo 54, inciso V, do Estatuto da Criança e Adolescente – (Lei 8.069/90), bem como em declarações internacionais e outras leis que garantam os Direitos Humanos. Por meio dessas atividades, os alunos foram incentivados a desenvolver habilidades de expressão oral, leitura e escrita, sempre visando a uma aplicação prática e reflexiva desses direitos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) estabelece a necessidade do ensino de direitos humanos na educação básica, pois este contribui para a formação de um estudante crítico, autônomo e consciente. Tal formação consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, fomentando uma cultura em direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades.

No entanto, tais direitos quase não são contemplados no ensino fundamental e médio, o que implica um conflito quando são discutidos assuntos nessa direção. Nesse viés, a ideia de lecionar sobre direitos humanos para os estudantes do ensino médio da Escola Antônio José Peixoto Miguel, localizada no município de Serra-ES, nasceu dessa necessidade em tornar esse conhecimento visível e acessível aos alunos. Haja vista que o currículo da disciplina de filosofia oferecido pela Secretaria de Educação do Estado, além de extenso, nem sempre fornece orientações curriculares anuais para a abordagem dessa temática em sala de aula.

O ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia seguiu uma metodologia de intervenção didático-pedagógica. As atividades incluíram aulas expositivas dialogadas sobre o tema; produção escrita com realização de questionários e relatórios; e oficinas pedagógicas com atividades práticas e coletivas que promoveram um momento de interação em grupo através de situações concretas e significativas, desenvolvendo diferentes habilidades e conhecimentos. Após as oficinas, foram coletados os relatos das experiências e vivências em direitos humanos pelos alunos com a orientação do professor nas aulas de filosofia.

Com essa intervenção, foi possível compreender a evolução dos direitos humanos e sua dimensão educativa de ensino, aprendizado e vivência. A metodologia foi colaborativa, incluindo o estudo de caso e a legislação pertinente. Os dados foram coletados durante a intervenção e, posteriormente, complementados por uma análise documental. Para validação, foi realizada uma análise de conteúdo, com abordagens qualitativas e quantitativas, cujos resultados foram interpretados conforme a literatura existente acerca dos direitos humanos e de filosofia.

Após a experiência do ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia, os relatos serviram de acervo para edição de cartilha sobre o tema. A intervenção foi desenvolvida em duas etapas principais. No primeiro momento, procedeu-se a uma reflexão histórico-filosófica, evidenciando como surgiu a ideia dos direitos humanos, sua história, o ensino/educação até sua consolidação com lei positivada no direito brasileiro. Em seguida, os conteúdos foram apresentados através de um ensino alicerçado na conscientização da prática de mediação de conflitos, explicitando a necessidade de se educação em direitos humanos para um agir humanizado, sem truculência ou violência quando seus direitos não são respeitados. No segundo momento, foi proposto um ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia seguindo algumas teorias de ensino já consolidadas na literatura brasileira para criar um ambiente humanizador para o enfrentamento da problemática em se exercer os direitos humanos nos dias atuais.

Diante da problematização dos direitos humanos nas aulas de filosofia, foi possível experienciar e vivenciar a necessidade de conhecer os direitos humanos para o

exercício da cidadania e do viver bem consigo mesmo e com os outros respeitando a individualidade e os direitos difusos e coletivos¹.

1 OS DIREITOS HUMANOS: DEFINIÇÃO, HISTÓRIA E SEU ENSINO/EDUCAÇÃO

Os direitos humanos, enquanto construção política e social, decorrem de uma longa trajetória histórica. Há divergências sobre o início dessa construção, mas nela se inserem as lutas, as revoluções, os movimentos sociais, a história das ideias, além de concepções filosóficas, éticas, políticas e religiosas que atuaram sobre os acontecimentos e por eles foram influenciadas. A partir da reflexão sobre esses fatos, processos e experiências, constiuíram-se e reconstruíram-se conceitos acerca da sociedade e do ser humano, bem como sobre os direitos fundamentais de cada indivíduo.

Formar um conjunto de regras para os seres humanos viverem em grupos e se constituírem como clãs, povos e sociedades é uma prática antiga. Entretanto, dificilmente tais regras eram pautadas em princípios que assegurassem o respeito a todos de forma igualitária e justa. A distinção entre os indivíduos – seja por meio de força, gênero, etnia, cor, religião, ou qualquer outro marcador de diferença – foi utilizada em diferentes lugares e épocas para construir e “legitimar” situações de privilégios e exclusão.

Essa distinção e as regras de organização social são muito antigas, podendo ser identificadas em registros escritos, tal como os elaborados pelos pensadores clássicos a

¹ Direitos difusos constituem direitos transindividuais, ou seja, que ultrapassam a esfera de um único indivíduo, caracterizados principalmente por sua indivisibilidade. A satisfação do direito deve atingir a uma coletividade indeterminada, porém, ligada por uma circunstância de fato. Por exemplo, o direito a respirar um ar puro, a um meio ambiente equilibrado, qualidade de vida, entre outros que pertençam à massa de indivíduos e cujos prejuízos de uma eventual reparação de dano não podem ser individualmente calculados. Por sua vez, os direitos coletivos constituem direitos transindividuais de pessoas ligadas por uma relação jurídica base entre si ou com a parte contrária, sendo seus sujeitos indeterminados, porém determináveis. Em linhas gerais, o número total de pessoas impactadas pode ser definido. Trata-se do interesse de uma categoria. Difere do interesse difuso porque nele não é possível estabelecer com clareza quem faz parte do grupo e quem não faz. Como exemplo, citamos os direitos de determinadas categorias sindicais que podem, inclusive, agir por meio de seus sindicatos e os direitos das pessoas afetadas pela distribuição de um medicamento contaminado. Disponível em: <<https://www.mpggo.mp.br/portal/conteudo/direitos-difusos-e-coletivos>>. Acesso em: 27 dez. 2024.

exemplo de Platão e Aristóteles. Tais autores debruçaram-se sobre as concepções filosóficas desses temas, refletindo sobre ética e moral, como muitos outros pensadores depois deles. Para esses pensadores, a preocupação central consistia em buscar um fundamento capaz de orientar o homem em suas ações. Todos os povos criaram suas próprias regras e justificativas para legitimá-las.

Conhecer os direitos humanos implica realizar uma viagem histórica nessa construção enquanto ciência jurídica, que foi elaborada e evoluiu conforme a sociedade caminhou para se organizar de forma política, social e financeira. Compreender a história dos direitos humanos significa adentrar o próprio cerne da sua constituição. Por isso, neste primeiro capítulo, abordaremos as evoluções históricas pelas quais os direitos humanos passaram ao longo do tempo, em especial a validação desses direitos como naturais e positivos e inerentes à espécie humana. O objetivo é facilitar o entendimento dos direitos humanos que serão trabalhados com alunos do ensino médio por meio da intervenção didático-pedagógica.

1.1 A HISTÓRIA DO DIREITO E OS DIREITOS HUMANOS

Conhecer a história dos direitos humanos é imprescindível para compreender a sociedade, pois ela representa as conquistas de um povo que, ao longo dos anos, buscou organizar-se e desenvolver-se, sempre visando à preservação da vida de seus indivíduos em coletividade. De modo análogo, é importante conhecer tais conquistas não apenas para valorizá-las, mas também para exercer efetivamente esses direitos, conquistados por meio de lutas sociais em prol de uma vida digna para si e para os outros.

Na atualidade, é necessário trazer ao debate a evolução histórica dos direitos humanos, uma vez que esses direitos, desde sua gênese, estiveram amparados principalmente na dignidade da pessoa humana, como forma de assegurar uma vida digna e saudável, afastando as mazelas sociais presentes nas sociedades ao longo da história. Pauline de Moraes Chemin subscreve que

Acometida por estas idéias a CF/88 em seu artigo 1º, inciso III pela primeira vez em nosso país, fez da dignidade da pessoa humana valor supremo da ordem jurídica. Um novo modelo, uma nova concepção

surge, concedendo legitimidade e ordem ao sistema devido o seu destaque sobre os demais valores, atribuindo-a uma unidade axiológica-normativa (Chemim, 2009, p. 1).

Por ser a dignidade da pessoa humana uma condição que sofreu evolução com o passar do tempo, destacaremos essa trajetória para os estudantes, haja vista sua inserção hodiernamente na Constituição Brasileira de 1988 sendo a dignidade o pilar basilar para a conquista dos direitos humanos no decorrer da história. Para Bellinho

Se faz necessário tecer uma breve explicação acerca dos direitos humanos para uma melhor compreensão desse estudo. É de grande relevância explicar a diferença existente entre direitos humanos, direitos fundamentais e direitos do homem (Bellinho, 2002, p. 2).

Em seu estudo, a autora subdivide os direitos em humanos, fundamentais e direitos do homem, apontando as diferenças existentes entre essas categorias. Contudo, vale destacar que foi a partir da construção das teorias do jusnaturalismo² que tais concepções ganharam forma sistemática. Assim,

Na época do jusnaturalismo, pois “bastava ser homem para possuir direitos e poder usufruí-los. Entretanto, tal nomenclatura sofreu várias críticas devido à expressão “homem”, tendo em vista que tais direitos não eram apenas inerentes às pessoas do sexo masculino, mas, sim, a qualquer pessoa humana (Bellinho, p. 2).

Tendo em vista a influência do pensamento religioso e do sistema político, as diversas teorizações sobre direitos humanos estavam profundamente relacionadas às prerrogativas estamentais e à hierarquia secular. Durante a Reforma Religiosa ocorreu uma importante ruptura nessa ligação, da qual foi reivindicado o primeiro direito fundamental - o da liberdade religiosa (Lilith *apud* Comparato, 2002, p. 41).

Não obstante, ao estudarmos a intolerância religiosa, por exemplo, propomos a realização de um debate articulado aos conteúdos de direitos humanos nas aulas de filosofia, de modo a construir iniciativas fundamentadas na defesa pacífica das relações interpessoais em sociedade. Nesse contexto, destacam-se momentos históricos passados que contribuíram para o exercício dos direitos humanos na contemporaneidade, a exemplo disso, o controle exercido pela igreja em determinado período histórico, que possibilitou a pacificação de conflitos relacionados à propriedade de terras por meio de

²A Corrente do Jusnaturalismo defende que o direito é independente da vontade humana, ele existe antes mesmo do homem e acima das leis do homem, para os jusnaturalistas o direito é algo natural e tem como pressupostos os valores do ser humano buscando sempre um ideal de justiça. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/o-conceito-de-direito/>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

consenso e do culto religioso. De forma contrária, em outros momentos, indivíduos saíram às ruas para reivindicar o exercício da liberdade religiosa e de culto. Tal prática, na sociedade contemporânea, enfrenta obstáculos impostos por governos autoritários ou por sociedades conservadoras que não reconhecem a dignidade da pessoa como direito humano fundamental.

Atualmente, o direito fundamental de professar uma fé religiosa é garantido aos indivíduos através das teorias jusnaturalistas e positivistas,³ que evoluíram para convalidação dos direitos humanos. Vale ressaltar que esses direitos sofreram modificações ao longo do tempo e espaço. Ao descrever essa evolução, Bellinho (2002) considera que,

Ao longo da história, diversos documentos contribuíram para a concretização dos direitos humanos como antecedentes das declarações positivas de direitos. Porém, esses documentos não eram cartas de liberdade do homem comum, mas sim, contratos feudais escritos nos quais o rei comprometia-se a respeitar os direitos de seus vassallos. Portanto, não afirmavam direitos humanos, mas direitos de estamentos (Lilith *apud* Comparato, p. 5).

Esses contratos feudais entre o rei e o vassallo eram estruturados de forma hierárquica: o vassallo tinha a obrigação de fidelidade com o rei, trabalhando em suas terras em troca de proteção. Além disso, podia viver com sua família, defender as terras contra ataques externos e lutar para aquisição de novas terras para seu rei, mantendo-se sempre fiel às suas ordens. Em alguns casos, os vassallos contraíam matrimônio com a filha do rei, formando novos feudos e reinos. Os direitos estamentais estavam diretamente ligados à posse da terra: quem possuía terras, detinha direitos e os exerciam.

Atualmente, os estudantes do ensino médio acompanham, através dos meios de comunicação, conflitos fundiários que ocorrem no Brasil, principalmente nas terras habitadas por Povos Originários, nos quais surgem confrontos armados com fazendeiros que afirmam, de forma categórica, que essas terras são de sua propriedade, uma vez que nelas trabalharam e realizaram benfeitorias.

Os debates em sala de aulas proporcionaram aos estudantes a reflexão acerca do país que desejam construir para o futuro: se um país que defende, de forma

³ Juspositivismo, positivismo ou positivismo jurídico é uma corrente de filósofos que utilizam do método empírico (científico) para adequar o direito apenas em seu direito positivo (leis), ou seja, apenas será trabalhado as questões positivadas. Essas normas positivadas são feitas pelo poder político do Estado e assim são aplicadas pelas autoridades efetivamente competentes. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/o-conceito-de-direito/>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

justa, o exercício dos direitos humanos a sua população originária; ou se um país que legitima a expropriação de suas terras e, concomitantemente, o genocídio dessa população, ao ser dizimada em conflitos que envolvem a posse da terra.

Nossa trajetória de estudo passou pela distinção entre direitos fundamentais e direitos do homem. Para isso Lilith Abrantes Bellinho acrescenta que “o nascimento da lei escrita cria uma regra geral e uniforme que diz que todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada ficam sujeitos a ela” (Bellinho, 2013, p. 5). Portanto, para a pensadora, “somente com a positivação das teorias filosóficas de direitos humanos, enquanto limitação ao poder estatal, é que se pode falar em direitos humanos, enquanto direitos positivos e efetivos” (Ibid., p. 5-6).

Essa positivação foi fundamenta para a evolução dos direitos humanos, pois unificou a legislação propondo um *modus operandi* para garantia dos direitos humanos. Os estudantes conheceram que o exercício do direito positivo constitui uma prática democrática em governos que respeitam as garantias fundamentais e o Estado de Direito, possibilitando uma vida mais digna e humana para sua população. Em contrapartida, em governos autoritários, observa-se o predomínio de práticas abusivas de desrespeito aos direitos humanos.

Com o advento da modernidade e de acordo com o disposto por Bellinho:

Surgem outras concepções de pessoas, e conseqüentemente de direitos humanos e de direitos fundamentais. E a partir do ano de 1776 dois fatores propiciaram a consagração dos direitos humanos e direitos fundamentais em textos escritos: as teorias contratualistas e a laicidade do direito natural (Bellinho, 2002, p. 6).

As teorias contratualistas remontam ao início do período moderno da história, haja vista que os pensadores como Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau defenderam o contrato, ou pacto social, como garantia dos direitos fundamentais estabelecendo que os indivíduos deveriam substituir sua autotutela, isto é, o uso da sua própria força, em prol de uma tutela coletiva. Dessa forma, instituiu-se o Estado, entendido como uma personalidade jurídica responsável por assegurar essa tutela, proteger seus súditos, legislar, julgar e aplicar as leis. Eis que:

No pensamento dos teórico-contratualistas da Idade Moderna, a sociedade, para sair de seu estado de selvageria, deveria pactuar comportamentos e condutas individuais e coletivas, renunciando a alguns direitos naturais para preservar outros, como: a vida, a propriedade, a liberdade e a igualdade. Os direitos preservados se

constituiriam em “eternos e inalienáveis, vinculando todo o sistema social e estatal para que os observem e protejam” (Taiar, 2009, p. 161).

Assim, estabeleceu-se um soberano, figura mitológica, no primeiro momento, para realizar a administração da coisa pública amparado nas leis editadas de forma consensual pelos membros desse Estado. A posição do Estado de acordo com Maria Sylvia Zanella Di Pietro

Tornou-se essencialmente negativa, pois ele não devia desrespeitar os direitos e liberdades inalienáveis do indivíduo. Foi a época do Estado abstencionista, do “*laissez faire, laissez passer*”, que impunha ao Estado uma posição mais passiva, em respeito à liberdade e à propriedade. Era um Estado que não intervinha na ordem social e econômica, mas prestava apenas os serviços essenciais (Pietro, 2017, p. 19)⁴.

A laicidade do direito foi instituída com a formação dos Estados Nacionais por meio do contrato social, uma vez que a aplicabilidade das leis em um espaço físico mais amplo, criado por esses Estados, diversificou as interpretações no interior das coletividades, proporcionando uma maior interpretação do fenômeno das leis e do direito propriamente dito.

Apresentamos aos alunos que o exercício da liberdade religiosa está alicerçado em concepções subjetivas de liberdade, pois os indivíduos compreendem e abstraem o fenômeno religioso de forma individual, sendo essa abstração diferente e singular em cada sujeito. Por essa razão, faz-se necessária uma maior liberdade na legislação para garantir a prática religiosa.

Observar que, atualmente, ocorrem diversas violações aos direitos humanos relacionados a prática religiosa no Brasil, destacando a perseguição sofrida por praticantes de religiões de matriz africana, cujos templos são alvo de ataques e destruição, muitas vezes promovidos por facções criminosas que estão associadas às igrejas evangélicas ou até mesmo por igrejas tradicionais que criam um ambiente competitivo em função de angariar fiéis para seus templos.

Para o ensino de direito humanos nas aulas de filosofia, é primordial que os alunos compreendam que, em sociedades modernas, os indivíduos devem abrir mão de sua própria força para que o Estado, por intermédio do pacto ou contrato social, atue em seu nome na defesa dos seus direitos garantidos pela legislação positivada do país do

⁴ Maria Sylvia Zanella Di Pietro. Princípio da legalidade. 2017. p. 19. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/86/edicao-1/principio-da-legalidade>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

qual fazem parte. Ressalta-se, contudo, que, em situações excepcionais, os indivíduos podem agir exercer a autotutela⁵, desde que de forma digna, proporcional e moderada, visando à preservação de sua vida e da vida do outro.

Vale destacar que, conforme Bellinho,

Foi nesse contexto histórico com o desenvolvimento laico do pensamento jusnaturalista, nos séculos XVII e XVIII, que as idéias acerca da dignidade da pessoa humana começam a ganhar importância. [...] São Tomas de Aquino, na leitura da Melina Girardi Fachin, foi quem, pela primeira vez, cunhou a expressão *dignitas humana*, afirmando que “(...) a dignidade é inerente ao homem, como espécie; e ela existe *in actu* só no homem enquanto indivíduo (...)” (Bellinho, 2013, p. 6).

A dignidade da pessoa humana, nos tempos atuais, constitui o pilar basilar dos direitos humanos. É a partir desse preceito que os demais princípios dos direitos humanos são aplicados, proporcionando uma distribuição mais justa da Justiça. O termo “dignidade” remonta à consciência do próprio valor, o qual o direito deve representar, uma vez que esse conceito de dignidade se insere na tríade dos direitos que considera o fato, o valor e a norma como elementos essenciais para a aplicação desses direitos. De acordo com Andrade, juiz de direito do Estado do Rio de Janeiro, o valor da dignidade é composto por um

Conjunto de direitos existenciais compartilhados por todos os homens, em igual proporção. Partindo dessa premissa, contesta-se aqui toda e qualquer idéia de que a dignidade humana encontre seu fundamento na autonomia da vontade. A titularidade dos direitos existenciais, porque decorre da própria condição humana, independe até da capacidade da pessoa de se relacionar, expressar, comunicar, criar, sentir (Andrade, *s.d.*, p. 3).

Para o ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia, evidencia-se aos estudantes do ensino médio que os direitos podem ser exercidos no âmbito do Estado, na figura do juiz, do administrador público e do legislador pátrio, bem como pela participação dos súditos desses Estados na organização da justiça. Essa organização concretiza-se por meio do direito de petição aos órgãos públicos. Esse direito de petição é a forma de se realizar a justiça em um Estado soberano que legisla, executa e julga as

⁵ A autotutela, no contexto jurídico, refere-se à capacidade das partes de resolverem seus próprios conflitos, sem a intervenção de um terceiro imparcial, como um juiz. Essa prática é fundamentada na autonomia da vontade das partes envolvidas e na liberdade de escolha de métodos alternativos de resolução de disputas. O Código Civil brasileiro, em seu artigo 188, reconhece a autotutela como um direito, desde que exercida de maneira razoável e dentro dos limites legais. Disponível em: <<https://direitoreal.com.br/artigos/o-que-e-autotutela-no-direito-brasileiro>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

contendas do cidadão para o exercício dessa cidadania, isto é, aquilo pelo qual o direito se define, podendo ser descrito como o exercício fiel da justiça no momento que damos aplicabilidade à lei.

Nas palavras de Bellinho:

A passagem do Estado absoluto ao Estado liberal da modernidade se preocupou em estabelecer limites ao exercício do poder político. Nesse sentido, o filósofo John Locke, ao final do século XVIII, estava preocupado em defender os interesses individuais em face dos abusos governamentais, sendo ele considerado, portanto, o precursor no reconhecimento de direitos naturais e inalienáveis do homem. Portanto, o indivíduo possui direitos, bem como valor em si mesmo, estando em primeiro lugar em relação ao Estado (Andrade, *s.d.*, p. 8).

Os direitos individuais passaram a obter maior reconhecimento no âmbito dos direitos fundamentais, uma vez que, com a criação do contrato social, os homens passaram a se constituírem e se organizarem nos Estados de forma coletiva, valorizando a justiça por meio de decisões estruturais na organização dos Estados Nacionais. O poder absoluto exercido nesses Estados, com o advento dos Estados liberais, passou a ficar de certa forma mais fragmentado, na medida que passou a ser exercido por vários indivíduos, e não apenas por uma única autoridade. Como consequência, as decisões desses Estados liberais passaram a atender aos interesses da coletividade, ainda que de forma individualizada. Assim, o indivíduo passou a deter direitos e valores em relação ao Estado, sendo uma importante mudança para o surgimento dos Estados nacionais burgueses.

Os direitos humanos deixaram de ser exclusivos das elites e, sob a denominação de direitos do homem, “são uma conquista de uma classe emergente como dona do poder econômico e que se torna dona também do poder político” (Ibid., p. 8). Com o surgimento da classe burguesa, as leis também sofreram mutações, passando a não ser mais editadas pelo senhor soberano, iluminado por Deus, mas pelo Estado soberano, formado por membros da coletividade.

Seguindo a história dos direitos humanos, segundo Norberto Bobbio:

Os direitos humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora Declaração de Direitos) para finalmente encontrar a plena realização como direitos positivos universais (Bobbio, 2004, p. 30).

Pode-se constatar, a partir dessa perspectiva histórica, que os direitos humanos passaram por uma evolução histórica em sua constituição até alcançarem a configuração assumida no século XXI. Nessa mesma linha de pensamento, Belinho afirma que:

Alguns direitos cognominados sociais, principalmente os referentes às questões de trabalho, somente apareceram no segundo período da Revolução Francesa, porém a ótica que predomina até o início do século XX é a individualista dos direitos humanos e dos direitos fundamentais. Dessa maneira, grande parte da população não sofreu consequências práticas decorrentes desses direitos, haja vista o pensamento individualista, portanto, foi necessária a intervenção do Estado para que tais direitos pudessem ser concretizados, e assim ir à busca da realização da justiça social. Assim, fica caracterizada a transição de Estado Liberal para o Estado Social, ou seja, a passagem da dita primeira à segunda geração de direitos. Ou melhor, a passagem dos direitos chamados de 1^a. geração (civis e políticos), caracterizados por uma atuação negativa do Estado, para os direitos de 2^a. geração (econômicos, sociais e culturais), sendo esses vinculados à atuação estatal positiva, pois se faz necessário a intervenção do Estado para que tais direitos se concretizem (Bobbio, p. 9).

Como se pode perceber, houve uma transição conceitual no funcionamento dos direitos, que antes eram exercidos na esfera individual e fundamental. Em decorrência do contexto histórico da Revolução Francesa, surgiram consequências práticas que exigiram uma maior intervenção do Estado para que tais direitos pudessem ser efetivamente exercidos. Por intermédio disso, observa-se a transição dos direitos denominados de primeira geração (civis e políticos) para os de segunda geração (econômicos, sociais e culturais), os quais estão vinculados à atuação estatal positiva, uma vez que se tornou necessária a intervenção do Estado para que tais direitos se concretizassem.

Vale destacar que os direitos relacionados ao trabalho somente apareceram no segundo período da Revolução Francesa, isso porque o povo vivia nos feudos dos senhores e a relação de trabalho estava pautada na servidão pela terra. Nesse sistema, apenas uma pequena parcela do que era produzido permanecia com os trabalhadores, enquanto a parte maior era destinada ao senhor feudal. Essa partilha foi classificada de Talha⁶. Como a maioria da população encontrava-se sob a proteção do senhor, as leis de

⁶ Era o trabalho gratuito e obrigatório que os servos deviam prestar nas terras do seu senhor (manso senhorial) ou nas instalações do feudo. Durante 2 a 4 dias por semana, o servo era obrigado a cumprir diversos trabalhos como, por exemplo, fazer a manutenção do castelo, construir um muro, limpar o fosso do castelo, limpar o moinho etc. Disponível em: <<https://studhistoria.com.br/qq-isso/obrigacoes-servis/>>. Acesso em 20 jul. 2024.

direitos humanos não eram aplicadas de forma individual, o que dispensava, naquele contexto, uma intervenção Estatal. Não havia, portanto, a efetivação da Justiça Social para a população.

Não obstante, com a criação dos Estados Nacionais e a transição do Estado Liberal para o Estado Social, tornou-se necessário a intervenção do Estado para que tais direitos se concretizassem. É fundamental que os estudantes do ensino médio compreendam que um marco importante para a garantia e mediação dos Direitos Humanos foi a promulgação das Declarações Universais de Direitos, especialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, cujos princípios possibilitaram o surgimento de legislações voltadas à consolidação do Estado Social.

No âmbito dos direitos sociais, pertencentes à segunda geração foi trabalhada a temática do racismo com os alunos, visto que grande parte das violações aos direitos humanos, tanto em nosso país quanto no mundo, estão ancoradas em questões raciais que marcam a trajetória humana dentro das sociedades. No caso do Brasil, principalmente, trata-se de um problema estrutural e cultural, frequentemente mascarado pelo mito da democracia racial.

A prática do racismo ainda é amplamente difundida em nossa sociedade, dificultando o pleno exercício da cidadania e dos direitos humanos no ambiente escolar. Combater a prática do racismo nas escolas significa garantir uma sociedade mais solidária, pacífica e sustentável. Por mais que a sociedade brasileira tenha incorporado questões raciais às estruturas de poder do Estado, produzindo um “racismo estrutural⁷”, essa realidade pode ser transformada através da educação.

Trazer para o debate com os estudantes as questões que permeiam a prática contemporânea do racismo possibilita esclarecer que tais manifestações preconceituosas não devem ser toleradas em nossa sociedade, e que, quando ocorrerem, essas violações precisam ser apuradas, com a responsabilização civil e criminal dos envolvidos, uma vez que o racismo é tipificado como crime no Brasil.

⁷ Racismo estrutural é um conjunto de práticas discriminatórias, institucionais, históricas, culturais dentro de uma sociedade que frequentemente privilegia algumas raças em detrimento de outras. O termo é usado para reforçar o fato de que há sociedades estruturadas com base no racismo, que favorecem pessoas brancas e desfavorecem negros e indígenas. Falar de racismo estrutural, é lembrar das questões centrais que mantêm esse processo longo de desigualdade entre brancos e negros que se desdobram no genocídio de pessoas negras, no encarceramento em massa, na pobreza e na violência contra mulheres. Disponível em: <<https://www.cut.org.br/noticias/saiba-o-que-e-racismo-estrutural-e-como-ele-se-organiza-no-brasil-0a7d>>. Acesso em: 21 jul. 2024.

A legislação brasileira que tipifica a prática do racismo está prevista, entre outros dispositivos, na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; na Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; na Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso à informação (LAI); e na Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, que tipifica como crime de racismo e injúria racial.

1.2 OS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE SUA DECLARAÇÃO PELOS ESTADOS NACIONAIS

A Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estavam em sincronia com os acontecimentos que se desenvolviam na América do Norte e em suas colônias, as quais se declararam independentes da metrópole. Na França, marcada por uma profunda crise da monárquica absolutista, desencadeou-se a Revolução, um evento histórico que aboliu os direitos feudais e desencadeou o fim de uma organização social, econômica e política que dominou a Europa feudal durante séculos.

O período que precede o momento revolucionário foi marcado por transformações nas relações entre a monarquia e a aristocracia, cuja evolução conduziu à reorganização do Estado, entendido como uma categoria social composta essencialmente por membros da aristocracia e do clero. O Estado revolucionário, agora de caráter social, teve início com a ascensão da burguesia, que emergem dos camponeses, trabalhadores assalariados, acadêmicos, profissionais liberais, comerciantes, intelectuais, homens da lei e expoente do baixo clero, que assumiram a representação do povo na reunião dos Estados Gerais de 1789, ocasião em que a burguesia colocou a “nação” em movimento (Facchi, 2011, p. 56).

A Revolução Francesa ocorreu, inicialmente, sem conflitos violentos, utilizando-se das formas jurídicas já existentes para criar normas e uma nova organização de poderes que respaldava a afirmação da burguesia, sem suprimir a monarquia, apenas limitando-lhe os poderes. Os direitos civis e políticos contidos no texto da Declaração de Direitos Humanos refletem um processo de profunda transformação nas relações entre o Estado e os indivíduos, que, embora amplamente

desenvolvido no âmbito da teoria filosófica política⁸, ainda não havia encontrado plena afirmação pública e institucional.

Os estudantes do ensino médio debateram, nas oficinas pedagógicas, as transformações pelas quais a sociedade passou até chegar a configuração atual dos direitos humanos. Contudo, nesse processo, foi constantemente identificada a problemática da construção desses direitos por meio da valoração dos bens considerados essenciais à vida em sociedade, tais como os bens da vida, da liberdade e da propriedade; bens de propriedade, da vida, de liberdade; bens de liberdade, de propriedade, da vida. Descobrir quais seriam as melhores sequências lógicas de importância para os indivíduos viverem dignamente na sociedade levou os alunos a agirem com espanto, rigor e questionamento identificando as questões sensíveis dos direitos humanos que esses jovens presenciam todos os dias na escola e nas instituições sociais de seu convívio.

Vale ressaltar que os estudantes compreenderam que, no Estado Social, a passagem da condição de súdito, titulares apenas de deveres, para a condição de cidadãos, titulares de direitos, deixou de se fundamentar em legitimações externas (força, herança, Deus) e passou a ser garantida pelo próprio governo através de leis. Facchin (2011, p. 57) descreve que o verdadeiro sujeito político da Declaração de 89, com efeito, é o indivíduo: uma vez que a Revolução Francesa substituiu a concepção organicista por uma concepção individualista da sociedade.

A Declaração reflete, portanto, “uma visão política individualista, anticomunitária e leiga. No centro do universo político e jurídico agora está o homem. Os direitos não geram mais sua força vinda de uma autoridade superior” (Facchi, 2011, p. 57). Para a autora, a “Declaração dos direitos do homem, no fim do século XVIII, marca uma virada histórica. Ela significa que dali em diante o homem, e não mais o preceito divino ou uso consagrado da tradição, seria a fonte do direito” (Facchi, *apud* Arendt, 1999, p. 402-403).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi aprovada pela Assembleia Nacional em 26 de agosto de 1789. A Assembleia, quase por unanimidade, considerou que a declaração foi inspirada em Rousseau como “ato de constituição de

⁸ Teoria Filosófica política é uma vertente da filosofia cujo objetivo é estudar as questões a respeito da convivência entre o ser humano e as relações de poder. Também analisa temas a respeito da natureza do Estado, do governo, da justiça, da liberdade e do pluralismo. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/filosofia-politica/>>. Acesso em: 21 jul. 2024.

um povo” (Bobbio, 2004, p. 40). Bobbio se refere ao historiador da Revolução Francesa Georges Lefebvre, que descreveu a declaração como

O tempo de juvenil entusiasmo, considerou esse entusiasmo como a participação no bem como paixão: explicava logo após que o verdadeiro entusiasmo se refere só e sempre ao que é ideal, ao que é puramente moral e que a causa moral desse entusiasmo era o direito que têm um povo de não ser impedido por outras forças de dar a si mesmo uma constituição civil que lhe crê boa (Bobbio, 2004, p. 40).

Como a revolução, iniciava-se uma nova época da história, acompanhada pela promulgação da Declaração, cuja finalidade política era afirmar os direitos naturais, tendo como principal a liberdade, seguida pela igualdade diante da lei, entendida como sua determinação interna. A Declaração Francesa foi intransigentemente individualista, uma vez que a concepção de sociedade que lhe serve de base da declaração é aquela que, no século seguinte, “seria chamada de individualista⁹” (Bobbio, 2004, p. 42).

A Declaração parte do homem considerado de forma singular e tem seu núcleo doutrinário contido nos três artigos iniciais: o primeiro refere-se à condição natural dos indivíduos que precede a formação da sociedade civil; o segundo na finalidade da sociedade política que vem depois do estado de natureza; e o terceiro, ao princípio de legitimidade do poder que cabe a nação (Bobbio, 2004, p. 46).

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1849, lê-se, em seu preâmbulo que “os direitos do homem devem ser protegidos. Se quer evitar que o homem seja obrigado, como última instância, à rebelião contra a tirania e a opressão” (Bobbio, 2004, p. 45). Desde então, de acordo com Norberto Bobbio, a Declaração foi alvo de duas críticas recorrentes e opostas: “foi acusada de excessiva obstrantividade pelos reacionários e conservadores em geral, e de excessiva ligação com os interesses de uma classe particular, por Marx e pela esquerda em geral” (Bobbio, 2004, p. 45). As críticas, portanto, partiram tanto dos liberais quanto de corrente dos sociais.

Para Bobbio, Mirabeau, ao posicionar-se sobre a Declaração de 1849 descreve que:

“os direitos humanos são expressão de lutas e conflito sociais: ‘Aqueles direitos aparentemente abstratos eram realmente, na intenção

⁹ Segundo Bobbio, individualista seria o indivíduo isolado, independentemente de todos os outros, embora justamente com todos os outros, mais cada um por si, é o fundamento da sociedade, em oposição à ideia que atravessou séculos, do homem como animal político e como tal, social desde as origens. (Bobbio, 2004, p. 42).

dos constituintes [da Revolução Francesa], instrumentos de polêmica política, cada um deles devendo ser interpretado como a antítese de um abuso do poder que se queria combater, já que os revolucionários, como dissera Mirabeau, mais que uma Declaração abstrata de direitos, tinham querido fazer um ato de guerra contra os tiranos.’ Se esses direitos foram depois proclamados como se estivessem inscritos numa tábua das leis fora do tempo e da história, isso resultaria — como explicará Tocqueville — do fato de que a Revolução Francesa havia sido uma revolução política que operara como as revoluções religiosas, que consideram o homem em si mesmo, sem se deterem nos traços peculiares que as leis, os costumes e as tradições de um povo podiam ter inserido naquele fundo comum; e operara como as revoluções religiosas porque ‘parecia ter como objetivo, mais do que a reforma da França, a regeneração de todo o gênero humano’. De resto, foi por essa razão, segundo Tocqueville, que a Revolução pôde acender paixões que, até então, nem mesmo as revoluções políticas mais violentas tinham podido produzir” (Bobbio, 2004, p. 46).

A segunda crítica, em vez de ser demasiadamente abstrata, era tão concreta e historicamente determinada, pois do “burguês, que existia em carne e osso e lutava pela própria emancipação de classe contra a aristocracia, sem se preocupar muito com os direitos do que seria chamado de Quarto Estado que foi feito pelo jovem Marx no artigo sobre a Questão Judaica” (Bobbio, 2004, p. 46). Ricardo Libel Waldman e Camilla Albuquerque expõem que

Analisando a questão sob o enfoque da filosofia do direito, é possível relevar que, apesar do inegável conceito de direito natural ostentado pela Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, é a partir do surgimento desta, no bojo do movimento constitucionalista, que se delineiam os contornos de uma espécie de giro positivista. Esse momento de transição decorre inelutavelmente da ideia de limitação do poder pela lei, objetivo central da Revolução Francesa (Waldman; Camilla, 2022, p. 152).

Bobbio (2004) assim considera que,

o próprio conceito de democracia é inseparável do conceito de direito do homem. Se elimina uma concepção individualista da sociedade não se pode mais justificar a democracia do que aquela segundo a qual na democracia, os indivíduos, todos, detêm uma parte da soberania (Bobbio, 2004, p. 47).

A citação de Norberto Bobbio evidencia a profunda relação entre democracia e direitos humanos, demonstrando que um conceito não pode ser plenamente compreendido sem o outro. Para o autor, a democracia somente se sustenta quando reconhece o valor e a dignidade de cada indivíduo, garantindo a todos os cidadãos uma parcela do poder político — ou seja, a soberania popular compartilhada.

Ao afirmar que o conceito de democracia é inseparável do conceito de direitos do homem, Bobbio ressalta que não existe uma democracia verdadeira sem o respeito aos direitos fundamentais. Uma sociedade que nega ou ignora tais direitos mina as bases do próprio regime democrático, uma vez que impede a participação livre e igualitária dos indivíduos nos processos decisórios das políticas.

Além disso, Bobbio enfatiza a importância de uma concepção individualista da sociedade, no sentido de reconhecer cada pessoa como sujeito autônomo e portador de direitos inalienáveis. Quando essa dimensão individual é eliminada — isto é, quando o indivíduo é inteiramente subordinado ao coletivo ou ao Estado — não há mais justificativa para a democracia, pois o poder deixar de expressar a vontade dos cidadãos e passa a ser imposto de forma vertical.

Em suma, a citação reforça a ideia central do pensamento político de Bobbio: a democracia é inseparável da proteção dos direitos humanos, e ambos se fundamentam no reconhecimento da igualdade e da liberdade de todos os indivíduos como pilares do convívio político e social.

Desse modo, a concepção individualista e a concepção orgânica da sociedade, encontram-se em contradição irreconciliável. Ainda assim, a concepção individualista da sociedade tem conquistado espaço crescente ao longo da história, o que permite afirmar que:

“os direitos do homem, que tinham sido e continuam a ser afirmados nas constituições dos Estados particulares são hoje reconhecidos e solenemente proclamados no âmbito da comunidade internacional, com uma consequência que abalou literalmente a doutrina e a prática do direito internacional: todo indivíduo foi elevado a sujeito potencial da comunidade internacional, cujos sujeitos ali agora, considerados eram eminentemente os Estados soberanos”. (Bobbio, 2004, p. 48).

Tendo em vista a pluralidade de significados concebidos até hoje, destaca-se a chamada concepção contemporânea de direitos humanos que veio a ser introduzida com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993. Bellinho assevera sobre as declarações que:

A concepção dos direitos humanos é fruto do movimento de internacionalização dos direitos humanos, o qual é extremamente recente na história, como já mencionado, surgindo, a partir do pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo, levando em consideração que o Estado foi o grande violador de direitos humanos (Bellinho, 2013, p. 11).

Dessa forma, os estudantes foram levados a compreender que o Estado foi violador dos direitos humanos no passado e continua a violá-los. De acordo com Fernandes

Compreendendo a violência como uma violação dos direitos humanos, explicitamos que ao ser perpetrada pelo próprio Estado, via ação policial, a violência é um instrumento de controle social e manutenção do *status quo* e da ordem social necessárias ao capital e sua reprodução. Em um país onde, legalmente, não existe pena de morte, mas que, como demonstrarei, impõe à classe trabalhadora, pela ação da polícia, uma pena de morte perpetrada todos os dias nas periferias de São Paulo, locais onde a presença do Estado se dá privilegiadamente dessa única forma, ocorre a violação sistemática de um dos principais direitos humanos: o direito à vida (Fernandes, 2018, p. 2).

Os estudantes refletiram que em uma sociedade organizada pode haver membros que exercem a violência em defesa de seus próprios interesses, passando inclusive por cima de outros Estados para garantir sua hegemonia e soberania.

A Declaração Universal de 1948, das Nações Unidas, sublinha esse caráter de igualdade fundamental dos direitos humanos ao dispor, em seu artigo 2º, que “cada qual pode se prevalecer de todos os direitos e todas as liberdades proclamadas na presente Declaração, sem distinção de espécie alguma, notadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião pública ou de qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”.

Para tanto, o fato sobre o qual se funda a titularidade dos direitos humanos reside, pura e simplesmente, na existência do homem, sem a necessidade de qualquer outra precisão ou concretização. Os direitos humanos são, portanto, direitos inerentes a todos. Comparato (1997) defende que os direitos humanos são para “os homens, enquanto homens, à diferença dos demais direitos, que só existem e são reconhecidos, em função de particularidades individuais ou sociais do sujeito” (Comparato, 1997, p. 19).

Os estudantes do ensino médio entenderam que eles podem defender e exercer seus direitos individuais de forma livre; contudo, para isso, foi fundamental que conhecessem os conceitos, a história, as diferenças e o processo de criação dos direitos humanos para exigí-los de forma consciente.

A proteção internacional dos direitos humanos tem como objetivo resguardar o indivíduo, independentemente de sua nacionalidade ou país de

origem. O indivíduo é marcado pela indivisibilidade, tendo em vista que a garantia dos direitos civis e políticos constitui condição indispensável para a observância dos direitos sociais, econômicos, culturais e vice-versa. Assim, no que se refere à defesa dos direitos humanos, Bellinho (2013) ressalta que:

o processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção destes direitos, o qual é composto por tratados internacionais de proteção que refletem a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, levando em consideração que instituem um consenso internacional acerca de temas centrais de direitos humanos com o objetivo de salvaguardar parâmetros protetivos mínimos, o chamado “mínimo ético irredutível (Bellino, 2013, p. 16).

Como reflexão sobre os direitos humanos pelos estudantes capixabas, o conhecimento adquirido acerca desses direitos será esboçado na proteção do indivíduo contra abusos cometidos por Estados, autoridades, grupos ou pessoas, que atentem contra a dignidade humana, uma vez que, quando esse princípio é violado os demais direitos humanos também o são.

Segundo Lilith, “a concepção contemporânea de direito-humano caracteriza-se pelos processos de universalização e internacionalização destes direitos, compreendidos sob o prisma de sua indivisibilidade” (Lilith *apud* Piovesan, 2013, p. 5). Nesta perspectiva, os Estados possuem a obrigação legal de promover, respeitar e garantir os direitos e liberdades fundamentais.

Em 16 de fevereiro de 1946, durante uma sessão do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, foi estabelecido que, com a criação a Comissão de Direitos Humanos, seu trabalho seria desenvolvido em três etapas.

Na primeira etapa, tornou-se necessária a elaboração de uma declaração de direitos humanos, conforme disposto no artigo 55 da Carta das Nações Unidas. Essa etapa foi concluída pela Comissão de Direitos Humanos em 18 de junho de 1948, com um projeto de Declaração Universal de Direitos Humanos, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro do mesmo ano.

A segunda etapa foi concluída apenas em 1966, com a aprovação de dois pactos: um sobre direitos civis e políticos e outro sobre direitos econômicos, sociais e culturais. A terceira etapa, por sua vez, ainda não foi plenamente concluída. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi redigida sob o impacto das atrocidades cometidas

durante a Segunda Guerra Mundial, portanto, nem todos os membros das Nações Unidas partilharam de maneira integral das convicções expressas no documento¹⁰.

Os alunos do ensino médio entenderam que os direitos humanos estão ainda em consolidação, necessitando do apoio incondicional e contínuo da juventude nas questões humanitárias dos direitos, sempre respeitando os direitos individuais e fundamentais de todos, garantindo a manutenção da vida de todos os seres humanos.

Anos mais tarde, foram adotados dois Pactos Internacionais pela Assembleia Geral da ONU e colocados à disposição dos Estados para ratificação, são eles: o Pacto Internacional de Direitos Cíveis e Políticos, aprovado em 1966 e em vigor desde 23 de março de 1976¹¹; e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, igualmente aprovado em 1966 e vigente desde 3 de janeiro de 1976¹².

A elaboração de dois tratados e não de um só, compreendendo o conjunto dos direitos humanos, segundo o modelo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, resultou de um compromisso diplomático. Por isso, optou-se por separar essas duas categorias de direitos em tratados distintos, limitando-se a atuação fiscalizadora do Comitê de Direitos Humanos unicamente aos direitos civis e políticos e declarando que os direitos que têm por objeto programas de ação estatal seriam realizados progressivamente “até o máximo dos recursos disponíveis” de cada Estado (Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, art. 2º, alínea 1).

Embora não possua força de lei, a Declaração dos Direitos Humanos apresenta natureza jurídica vinculante reforçada, pelo fato de a mesma ter sido considerada como um dos mais influentes instrumentos jurídicos e políticos do século XX e, também, pelo fato de se ter transformado, ao longo dos cinquenta anos de sua adoção, em direito costumeiro internacional e princípio geral do direito internacional.

Os alunos entenderam que a Declaração Universal dos Direitos Humanos se caracteriza, primeiramente, por sua amplitude, pois compreende um conjunto de direitos e faculdades sem os quais um ser humano não pode desenvolver sua personalidade física, moral e intelectual.

¹⁰ Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/deconu_comparato.htm>. Acesso em: 18 set. 2023.

¹¹ Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2023.

¹² Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2023.

A Declaração representa a culminância de um processo ético que, iniciado com a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa “levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa” (Comparato, 1997, p. 225).

O assunto da Declaração de Direitos representa, portanto, um marco fundamental no ensino dos direitos humanos para os estudantes do ensino médio, podendo ser explicados de acordo com os acontecimentos que a sociedade da época passou, buscando uma reflexão até os dias atuais, sempre pautados no princípio da dignidade da pessoa humana, pilar basilar na construção dos direitos humanos ao longo da história.

1.3 OS DIREITOS HUMANOS COMO MEDIADOR DE CONFLITOS

Vivemos em uma época marcada por novas e modernas tecnologias. Equipamentos eletrônicos que permitem a comunicação simultânea e virtual através de vídeos, filmes, programas televisivos, sites da internet, aparelhos celulares, entre uma ampla gama de recursos tecnológicos. Os indivíduos possuem uma grande facilidade de acesso a todos os meios de comunicação, sendo constantemente bombardeados por notícias, tanto positivas quanto negativas.

Nesse contexto, é possível constatar episódios potencialmente ofensivos, bem como ouvir discursos preconceituosos vindos, inclusive, de pessoas que exercem altos cargos em escalões governamentais. A banalização da cultura promovida pelas mídias corporativas atinge a tudo e a todos, especialmente por meio de telejornais de cunho policial que transformam a violência em espetáculos. Observam-se, ainda, letras de músicas que reproduzem discriminações e inferiorizam as mulheres de forma pejorativa (cachorra, rapariga, bandida), bem como filmes e novelas com conteúdo que potencializam conflitos, brigas e a toda e quaisquer transgressões.

A violência praticada contra as mulheres, em suas diversas formas, tem aumentado significativamente, conforme dados coletados no Anuário Brasileiro de Segurança Pública, que compara os índices de tentativa de Homicídios e Femicídios ocorridos nos anos de 2022 e 2023. De acordo com o Anuário, houve um aumento de

7,6% desses crimes no ano de 2023 em comparação ao ano de 2022¹³. Esse dado demonstra que a prática da violência contra as mulheres vem aumentando gradativamente, o que tem provocado uma melhor intervenção por parte dos órgãos de segurança pública nas políticas de segurança na sociedade brasileira.

A UNESCO, em seu relatório mundial sobre a cultura de Paz (2010), apresenta como um dos obstáculos à consolidação dessa cultura de paz na América latina, “os meios de comunicação que apresentam programas diários voltados a tema da violência, em detrimento aos que promovam notícias educativas e culturais”¹⁴. A exposição de cenas de violência através das mídias tem provocado nos indivíduos uma banalização da violência, potencializado muitas vezes pela impunidade dos agressores, que se evadem das autoridades policiais se escondendo em comunidades que são esquecidas por essas autoridades públicas.

O sistema capitalista, em dimensão industrial e marcado pela produção excessiva de bens de consumo, fomenta a criação de necessidades e desejos. O “eu” deixa de existir a partir do momento em que milhões de pessoas são estimuladas, regularmente, a adotarem padrões idênticos de conduta:

Em sociedades profundamente desiguais, onde uma ampla miséria coexiste com fortes polos de poder econômico, regimes representativos se mantêm através de todo tipo de manipulação dos processos e legislações eleitorais, da aceitação de gritante deformação dos sistemas de representação e de distintas formas de compra de votos (Leite, 2011, p. 87).

Dessa forma, a violência encontrou solo fértil para seguir seu curso massificante, tornando as brigas entre estudantes cada vez mais evidentes nos dias atuais. Em muitos contextos, esses episódios são transmitidos ao vivo pela internet, acompanhados da exibição de “símbolos” com significados violentos, oriundos de comunidades associativas (grupos de internet, torcidas de futebol organizadas, *bullying* cibernético).

Vale destacar que uma das paixões nacionais do povo brasileiro é pelo futebol. No entanto, o que se observa hoje em dia são conflitos entre torcidas, organizadas ou não, que ocupam os estádios e criam uma atmosfera de rivalidade e disputa, desencadeando cenários de violência e barbárie generalizada.

¹³ Disponível em: <<https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>>. Acesso em: 18 set. 2023.

¹⁴ Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-a0c3b07e-a063-495b-b211-b76ed1b9de10>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

A violência real entre torcidas de clubes de futebol invadiu o mundo virtual. Torcedores do Rio e outras partes do Brasil criaram uma versão tupiniquim do GTA (Grand Theft Auto), jogo de computador no qual o personagem é um bandido e ganha pontos ao roubar, atropelar e matar pessoas. A versão brasileira divulgada pela Internet envolve guerra entre torcidas organizadas, brigas em estádios, ataques a policiais, emboscadas a ônibus de times rivais e muitas cenas de violência¹⁵.

Diante de toda essa violência, que transpassa a esfera de determinados grupos e se manifesta em conflitos de toda espécie no ambiente escolar, torna-se urgente a implementação de propostas de mediação de conflitos na escola, por meio da atuação dos educadores, que dedicam um longo período do dia a esses jovens no ambiente escolar. Tal iniciativa visa garantir um ambiente saudável e seguro, promovendo uma educação humanizada, pautada na não violência, na igualdade de gênero, na não discriminação e no respeito mútuo.

Estudos demonstram que o ambiente escolar é palco de vários conflitos, o que implica na inibição do processo educativo. O jovem, nesse contexto, vê-se impossibilitado de exercer plenamente o direito de ir e vir à escola, de aprender de forma efetiva e de assimilar e usufruir os benefícios da educação.

Atualmente, a violência¹⁶ encontra-se arraigada em diferentes níveis socioculturais. Vale ressaltar que, em muitos casos, ela tem origem dentro da estrutura familiar, onde esse jovem preconiza inúmeras formas de violação, sejam elas de cunho sexual, moral ou física. Igualmente, no âmbito social, as violações aos direitos são reproduzidas da mesma maneira ou de forma mais acentuada as que se pratica no “interior das famílias”.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.safernet.org.br/site/sid2010/guerra-virtual-entre-torcidas>>. Acesso em: 25 jul. 2024.

¹⁶ Milhões de meninas e meninos sofrem violência relacionada ao ambiente escolar todo ano, de acordo com o novo relatório da UNESCO e do Instituto de Prevenção à Violência Escolar da Universidade de Mulheres Ewha (em Seul, na República da Coreia). Trinta e quatro por cento dos estudantes entre 11 e 13 anos de idade relataram ter sofrido bullying no mês anterior, conforme os dados de 19 países de baixa e média renda analisados pelo estudo. A violência escolar e o bullying, que incluem assédios físicos, psicológicos e sexuais possuem um forte impacto negativo na aprendizagem dos estudantes, bem como, na sua saúde mental e emocional. Os atos de violência contra os professores têm aumentado de maneira inquietadora, apesar das medidas tomadas pelas autoridades para coibi-los como mostram dados levantados pela reportagem do Estado nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo. No primeiro semestre deste ano foram registrados nada menos do que 548 boletins de ocorrência de agressão física de alunos contra professores, o que dá uma média de três por dia. Fonte: Cresce violência nas escolas. O Estado de S. Paulo. São Paulo. 25 ago. 2017. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-violencia-nas-escolas,70001949611>>. Acesso em: 21 jan. 2024.

A escola hoje tem sido retratada pelos meios de comunicação como cenário de brigas entre alunos, consumo de drogas, vandalismo, intimidação ostensiva (*bullying*), agressões a funcionários e professores dentro da escola. Esses jovens, em sua maioria vítimas indefesas, inúmeras vezes necessitam conviver com seus agressores ou mesmo torturadores, suportando hostilidades recebidas, o que pode resultar no desenvolvimento de doenças de ordem física e psíquicas.

A origem dos conflitos no ambiente escolar, em geral, demonstra “padrões culturais” marcados pelos estereótipos e desigualdades de gênero, fatores que desencadeiam práticas hostis. Entre as consequências decorrentes das práticas violentas na escola, dentre outras, destacam-se: evasão escolar, repetência, excesso de faltas, falta de motivação e baixo desempenho acadêmico.

Para o combate dos conflitos no espaço escolar, alguns critérios devem ser empregados, destacando-se: a implementação de lideranças e políticas eficazes; a seleção e a capacitação do corpo docente; a participação ativa dos alunos nas decisões que os envolvem; a contribuição e envolvimento dos pais e da comunidade; a constituição do projeto político-pedagógico; a construção de espaços físicos seguros; e a promoção da educação em direitos humanos.

Devido as reiteradas violações aos direitos humanos, torna-se necessário a utilização da mediação de conflitos como instrumento para minimizar os danos causados aos cidadãos brasileiros, muitas vezes resultantes da omissão do próprio Estado, que negligencia a prática dos direitos humanos e da liberdade fundamental, sem distinção de qualquer espécie, tal como, a eliminação rápida e abrangente de todas as formas de discriminação racial, xenofobia e intolerância.

A seguir, será abordada a necessidade da educação em direitos humanos nas aulas de filosofia, visando o atendimento das necessidades formativas do educando no ensino médio.

1.4 A CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL E A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

A educação é um dos requisitos fundamentais para que os sujeitos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Trata-se de “um direito de todo ser humano, é condição necessária para usufruir de outros direitos constituídos na sociedade democrática¹⁷”.

A educação em e para os Direitos Humanos constitui um campo de estudo relativamente recente. No ensino superior no brasileiro, por exemplo, esse movimento “ocorreu, primeiro, na luta pela transição da ditadura para a democracia. Os anos 1990 “serviram como palco para a institucionalização do processo, com a criação de comissões, núcleos, observatórios de Direitos Humanos na graduação e na pós-graduação. Na década de 2000, ocorreu a fase de expansão”. Nesse sentido, valorizar as diversas manifestações culturais de cunho artístico, desportivo e cultural dos variados grupos que compõem a sociedade brasileira pode ser uma das formas pelas quais a escola contribuir para a efetivação dos Direitos Humanos.

A inserção de conteúdos relacionados aos direitos humanos no currículo escolar está em processo de consolidação. Tornar-se, portanto, essencial compreender tanto a necessidade quanto a forma como esse campo de estudo foi, e continua sendo, constituído, bem como ele se relaciona com a organização escolar.

Uns dos objetivos centrais da Educação em Direitos Humanos (EDH) é o caráter interdisciplinar. Inicialmente não foi assim, mas o EDH guarda relação direta com a história dos Direitos Humanos e seus princípios. Alguns acontecimentos importantes remontam à trajetória histórica desses direitos.

No mundo de hoje, marcado pela lógica do multiculturalismo¹⁸ (muitas culturas coexistindo no mesmo espaço social), os dois conceitos são importantes. Da mesma forma que é importante defender a igualdade de direitos, também é necessário buscar o

¹⁷ Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6247/3/m%C3%B3dulo_3.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

¹⁸ O multiculturalismo é um termo que abrange tanto os estudos como as políticas públicas que propõem entender as sociedades humanas como compostas por uma variedade de culturas. Sendo assim, o mais importante do termo é valorizar essa diversidade. O multiculturalismo é uma forma de lidar com a questão da diferença. Nesse sentido, na década de 1970, ela foi uma resposta contrária às tentativas de assimilar grupos imigrantes ou minoritários a uma cultura nacional e hegemônica. Fonte: <<https://www.todoestudo.com.br/sociologia/multiculturalismo>>. Acesso em 28 dez. 2024.

respeito às diferenças. Esta é a realidade da Educação em Direitos Humanos¹⁹.

O processo constitutivo dos direitos humanos, da cultura de direitos, no embate contra o Estado absolutista moderno, teve uma dimensão mais política enquanto lutava pela liberdade contra a opressão. Cunhava então as bases dessa nova cultura propiciada por essas novas experiências históricas, no marco do pensamento iluminista, tendo como ideia a problemática do alcance da emancipação humana. Para Santos

A escola não é uma instituição social desvinculada do Estado. Ao contrário, ela está comprometida de forma irreversível com a sociedade, a economia e a política. Em outras palavras, não existe educação neutra, uma vez que a escola encontra-se inserida no jogo de forças e de poder que caracteriza o contexto político de cada época histórica (Santos, 2013, p. 7)²⁰.

Com o desenvolvimento da cultura insurgente a partir do século XIX, novas experiências foram surgindo e expandindo as dimensões dos direitos, especialmente no que se refere à economia e às condições de sobrevivência e reprodução material dos seres humanos. Esse processo deu origem a lutas por melhores condições de trabalho, moradia e educação. A valorização do homem e de sua capacidade de autonomia e conhecimento racional expressou-se nos “ideais iluministas, reveladores de um otimismo em relação à possibilidade da razão humana de transformar o mundo” (Santos, 2013, p.8).

A cultura dos direitos cresceu significativamente, sobretudo durante a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, impulsionada por correntes de pensamento, movimentos sociais e organizações socialistas. Em resposta a essas demandas, o campo político capitalista elaborou políticas públicas voltadas à garantir algumas demandas das classes trabalhadoras. Esse movimento culminou no surgimento do Estado de Bem-Estar Social²¹ na Europa Ocidental.

¹⁹ Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6247/3/m%C3%B3dulo_3.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

²⁰ Marcos Pereira Santos. A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica. Disponível em: <<file:///C:/Users/drshe/Downloads/19881-Texto%20do%20artigo-87936-1-10-20130613.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

²¹ Os Estados de Bem-Estar Social devem ser entendidos como institucionalidades capazes de intervir nos processos de produção e distribuição da riqueza. Idealmente, busca-se com essas institucionalidades proteger os indivíduos contra aquilo que limita a sua capacidade de atender as necessidades fundamentais, isto é, aquelas associadas às diferentes fontes de insegurança as quais está sujeita a vida no capitalismo. Trata-se, pois, de um dever do Estado e um direito dos indivíduos, decorrente da sua condição de cidadãos (Marshall, 1950). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ecos/a/9vKSK5yzm44dCyqyYYggyYG/#>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

Após o período pós-guerra, múltiplos processos sócio-históricos impulsionaram uma expansão significativa da cultura de direitos. No âmbito político, além dos direitos civis estabelecidos durante as revoluções liberais burguesas, emergiu o direito à autodeterminação dos povos, resultado das lutas anticolonialistas na Ásia e na África. Enquanto no campo econômico e social, juntamente com os direitos de políticas públicas de diversas naturezas, surgiu o direito ao desenvolvimento, buscando abranger todas as nações.

Para Roberto Galvão Faleiros Junior e Paulo César Corrêa Borges, “os direitos humanos, principalmente os sociais, acabam sendo o próprio conteúdo das políticas públicas²², o que demonstra a vontade coletiva da sociedade na busca pela efetividade dessas normas de interesse geral” (Faleiros; Borges, 2011, p. 54).

Contudo, foi especialmente nesse período que, diante das feridas ainda abertas do genocídio perpetrado pelos nazistas e dos devastadores ataques nucleares contra Hiroshima e Nagasaki pelos Estados Unidos, a cultura dos direitos humanos experimentou uma mudança significativa. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, marcou um ponto de inflexão ao ser concebida, formulada e institucionalizada de forma abrangente, visando alcançar toda a humanidade, transcendendo as fronteiras territoriais de sua origem na Europa Ocidental. Conforme escreveu Bambirra:

Aliado à previsibilidade do direito, as declarações modernas reconhecem no âmbito público garantias constitucionais de direitos subjetivos exercitáveis, a princípio, contra o Estado – e, por isso, chamados, na doutrina alemã de *Abwehrrechte*²³, ou seja, direitos de defesa – chamados também de direitos de liberdade, como o direito à vida, à liberdade processual, ao devido processo legal, ao habeas corpus, ao livre exercício de pensamento, expressão e religião, à inviolabilidade do domicílio, à livre iniciativa dentre outros, além de garantir o exercício dos direitos políticos como expressão da cidadania: em suma, votar e ser votado (Bambirra, 2014, p. 124, *itálico do original*).

²² As políticas públicas - entendidas como programas, atividades, direcionamentos da ação estatal – estão, em grande medida, vinculadas à promoção e realização dos direitos sociais. (...) De maneira mais aprofundada, entende-se que as políticas públicas podem ser um instrumento para a aglutinação de interesses coletivos comuns. Assim, como são instrumentalizadas e planejadas racionalmente, indissociavelmente devem contar com uma forte e decisiva participação popular (Faleiros; Borges, 2011, p. 54).

²³ BAMBIRRA, Felipe Magalhães *apud*. IPSEN, Jörn. Staatsrecht II: Grundrechte. 13 ed. München: Franz Vahlen, 2010, p. 30; MICHAEL, Lothar; MORLOK, Martin. Grundrechte. 3. ed. Baden-Baden: Nomos, 2012, p. 41.

Essa transformação qualitativa na cultura dos direitos, agora denominada de direitos humanos, delineou os princípios fundamentais que a regem: a imprescritibilidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, a universalidade, a efetividade e a complementaridade dos direitos²⁴. Diversas experiências e ampliações subsequentes contribuíram para isso: as lutas étnico-raciais na África do Sul contra o *Apartheid* e nos Estados Unidos contra a segregação racial²⁵; o movimento de ascensão dos direitos de gênero, exemplificado pelos movimentos LGBTQIA+²⁶; o movimento de consumidores no mercado²⁷ e as problemáticas relacionadas à sobrevivência de grupos sociais e da própria humanidade, como a questão ambiental e a fome, todas destacando a dimensão sociocultural dos direitos e reforçando a sua universalidade contextualizada²⁸.

Nesse trajeto, a cultura dos direitos humanos evoluiu para além de uma perspectiva jurídico-política formal, tornando-se multidimensional, refletindo a complexidade inerente ao ser humano, e transversal, permeando diversas esferas da atividade humana. Essa cosmovisão foi expressa em documentos emitidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), ressaltando a necessidade de a educação combater a violência e o desrespeito aos direitos humanos em todas as suas formas.

Essa evolução culminou na institucionalização da cultura dos direitos humanos no Brasil, ganhando força durante e após o período do último Regime Militar (1964-1985), sendo consolidada na Constituição Federal de 1988²⁹. Na década de 1990, esse processo foi reforçado com o Programa Nacional de Direitos Humanos, acompanhado pela legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da

²⁴ Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/caracteristica-dos-direitos-humanos/308324852>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

²⁵ Disponível em: <<https://www.politize.com.br/nelson-mandela-e-a-luta-contr-o-apartheid/>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

²⁶ Disponível em: <<https://blog.stoodi.com.br/blog/atualidades/movimento-lgbt-o-que-e/>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

²⁷ Disponível em: <<https://br.hubspot.com/blog/marketing/comportamento-do-consumidor>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

²⁸ Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/uni.html>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

²⁹ Apesar de a Constituição Federal de 1988 constituir-se como marco legal originário para tal processo, somente em 1996, com a edição do I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), e no ano seguinte, com a criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, no Ministério da Justiça, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, é que a temática passa a ter efetivamente grande relevância no cenário nacional. Elaborado de modo a incorporar contribuições de organizações não governamentais e após um ciclo de seminários regionais em seis capitais brasileiras, o PNDH-1 foi o primeiro programa de proteção aos direitos humanos na América Latina e o terceiro no mundo (PINHEIRO; MESQUITA NETO, 1997, p. 80). Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134038/000988224.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

Educação Nacional (1996)³⁰ e o Plano Nacional de Educação (2001)³¹, que incorporaram políticas afirmativas. Em 2007, foi aprovada a versão final do Plano Nacional de Educação em/para os Direitos Humanos³².

Como resultado desse movimento, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação reformularam significativamente o sistema educacional, fornecendo diretrizes e parâmetros para as diversas etapas de ensino e modalidades. As instituições de ensino superior foram incentivadas a ajustar suas políticas, programas e cursos de formação docente para incorporar a perspectiva dos direitos humanos, incluindo disciplinas específicas e até mesmo cursos de pós-graduação dedicados ao tema, como o Mestrado em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba e o curso de Educação em/para os Direitos Humanos, presencial e à distância, que abarcam os cinco eixos do PNEDH: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais de justiça e segurança pública e a educação da mídia.

1.4.1 DIREITOS HUMANOS ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

Fruto da Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, em 1993, as políticas públicas de direitos humanos começam a exortar os países a criarem órgãos nacionais responsáveis pelo monitoramento dessa agenda. Assim, nações como o Brasil iniciam a suas políticas públicas no campo dos direitos humanos e, com isso, passam a ter, como objetivo, assegurar direitos civis, políticos, econômicos, sociais e coletivos para toda a população, em especial para as minorias sociológicas e grupos em situação de vulnerabilidade.

Essas políticas visam concretizar direitos e diminuir a lacuna entre a legalidade formal e a realidade concreta. No Brasil, a gestão dos direitos humanos foi concebida a partir da denominação Políticas Nacionais para os Direitos Humanos as PNDHs.

A PNDH – I, de 1996, tinha como política pública, voltada aos brasileiros, a promoção e a proteção dos direitos civis e a questão da violência policial. Além disso,

³⁰ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024.

³¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

³² Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

criou a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, órgão vinculado ao Ministério da Justiça.

Já a PNDH – II, de 2002, tinha como foco promover direitos sociais voltados para a diminuição da desigualdade no Brasil. Nesse contexto, a Secretária Nacional de Direitos Humanos é ampliada, passando a ter mais atuação dentro do próprio governo.

A PNDH – III, de 2009, estabelecida com 6 eixos orientadores, 25 diretrizes, 88 Objetivos e 521 iniciativas, consolida as deliberações de todas as conferências de direitos humanos e cria o Ministério dos Direitos Humanos.

No ano de 2025 teremos outra PNDH no Brasil. A expectativa em torno dela é que políticas públicas para os direitos humanos sejam afirmadas e que continuem promovendo-os e protegendo-os, fazendo cumprir todas as legislações cujos valores estejam voltados para essa finalidade.

Dessa forma, o Ministério dos Direitos Humanos cria políticas para a educação, o combate à tortura, o trabalho escravo, a segurança pública, programas de proteção, de liberdade religiosa, de registro civil, para migrantes, população de rua, pessoa idosa, criança e adolescente.

Para a promoção de políticas públicas do governo brasileiro, a gestão pública deve reconhecer e afirmar que todos os direitos humanos têm origem na dignidade e no valor inerente à pessoa humana, sujeito central para os direitos humanos e as liberdades fundamentais, razão pela qual deve ser beneficiário e participante de sua realização.

A Conferência de Viena foi um marco estrutural para as políticas de direitos humanos a níveis internacional, nacional e regional, pois reafirmou que

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o compromisso solene de todos os Estados de promover o respeito universal e a observância e proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais a todas as pessoas, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, outros instrumentos relacionados aos direitos humanos e o direito internacional. A natureza universal desses direitos e liberdades está fora de questão³³.

³³ Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2025.

O Estado brasileiro e os demais entes públicos (estados e municípios), em regime de cooperação com as organizações não governamentais, devem criar condições favoráveis nos níveis nacionais e regionais para garantir o pleno e efetivo exercício dos direitos humanos. Todos os entes públicos brasileiros devem eliminar as causas de sua violação e os obstáculos de sua realização.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Para ensinar direitos humanos de forma filosófica na sala de aula, deve-se levar em consideração o desenvolvimento social da comunidade onde a escola está localizada. Deve-se saber a respeito da formação política dessa comunidade, se houve luta por direitos ou não. Pode-se observar também qual é a atitude filosófica dos alunos frente a questões polêmicas como a liberdade religiosa, o racismo e o direito das mulheres. Muitas vezes as atitudes dos alunos são influenciadas pelas ideologias defendidas por seus pais, pois hodiernamente no Brasil vive-se uma polarização política que se dá entre ideias progressistas, que defendem a liberdade do sujeito, e ideias conservadoras, alinhadas à concepção de liberdade meramente econômica, interferindo de forma significativa na vida privada de seus membros.

Para enfrentar esse dilema, propõe-se um ensino de filosofia, para a educação em direitos humanos, voltado para o exercício da liberdade. Nas palavras de Carbonari:

Aprende-se a ser humano, aprende-se a ser livre, aprende-se a ser sujeito, vivendo de forma humanizada, livre e como sujeito em processos dialógicos que se fazem construção de luta daqueles e daquelas que historicamente não foram ouvidos e cujos direitos não foram realizados, tendo sido, em razão disso, transformado em vítimas de violações, de oprimidos (Carbonari, 2015, p. 37).

Para Débora Garofalo (2018):

É necessário trabalhar a educação em direitos humanos na sala de aula, garantindo dignidade, conhecimento e uma educação integral. Esses são os ingredientes para construir a igualdade, qualidade, diversidade e a democracia (Garofalo, 2018, p. 1).

Se o leitor puder viajar para qualquer capital do Brasil, ele poderá constatar que os bairros são demarcados por áreas que tiveram toda a infraestrutura realizada pelo

Estado ou município. Mas, ao contrário disso, verá bairros que tiveram pouca ou nenhuma infraestrutura ofertada por esses entes públicos, fator que indica a existência de um abismo social muito grande entre bairros de um mesmo município. Tal desigualdade acaba sendo responsável por casos de violação de direitos humanos.

Há também uma diferença nessas comunidades, que diz respeito à interpretação dos direitos e das leis. A exemplo disso, a cidade de Vitória, localizada no Espírito Santo, possui alguns de seus bairros localizados em áreas nobres, e por isso não tiveram que lutar por direitos; em contrapartida, em comunidades como a Grande São Pedro, na mesma cidade, a infraestrutura é bem precária, e o que foi conquistado nesse local veio por meio da luta dos moradores.

Nessa mesma linha, observa-se nas falas dos alunos das escolas de ensino fundamental e médio Antônio José Peixoto Miguel e Elza Lemos Andreatta, ambas localizadas na região da Grande Vitória, que o entendimento deles sobre os direitos³⁴ e a atitude filosófica³⁵, diante de questões que envolvem os direitos humanos, estabelece uma diferença quando são apreciados casos idênticos. Questões relacionadas ao racismo, homofobia, intolerância religiosa quando apresentadas, geram conflitos generalizados.

Como professor de filosofia, ao realizar este trabalho, pude lecionar sobre direitos humanos nessas duas escolas localizadas a pouco mais de 45 quilômetros uma da outra. Identifiquei uma grande diferença no posicionamento crítico a respeito do exercício dos direitos e no conhecimento filosófico desses alunos.

Observou-se nas comunidades onde essas instituições de ensino estão localizadas que uma delas teve seus direitos básicos atendidos de forma consensual pelo Estado e município, como no caso do bairro onde se localiza a Escola Antônio José Peixoto Miguel; nessa região, a população conquistou o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, e há uma aceitação, sem questionamentos, das leis editadas, mesmo as que se mostraram injustas em alguns casos. Por outro lado, na

³⁴ O direito pode ser entendido como um conjunto de normas que visam garantir a manutenção da paz social, da convivência harmônica e do bem-estar coletivo. De forma bem sucinta, o direito simplesmente visa dar a cada um o que lhe é devido. Ele é o grande promovedor da justiça social. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/concursos/mas-afinal-que-significa-direito.htm>>. Acesso em: 31 jul. 2024.

³⁵ De maneira geral, define-se atitude filosófica como o comportamento de um grupo ou indivíduo em que são adotadas posturas críticas pautadas na racionalidade em relação aos acontecimentos. A atitude filosófica é, então, o rompimento com o senso comum, com aquilo que é imposto socialmente. Diz respeito à problematização a partir da racionalidade, de fatos, de acontecimentos e de elementos do cotidiano. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/enem/filosofia/atitude-filosofica>>. Acesso em: 31 jul. 2024.

região onde está situada a Escola Elza Lemos Andreatta, notou-se que a comunidade conquistou direitos básicos por meio de lutas sociais e políticas e, dessa forma, o enfrentamento de leis injustas é mais expressivo, assim como a atitude filosófica é mais evidente e a consciência crítica leva a uma atitude mais questionadora; nesse caso, a população possui maior sensibilidade em relação à assuntos de direitos humanos.

Ao apresentar os conteúdos de direitos humanos em sala de aula, por meio das diferenças encontradas em cada escola e da prestação de serviços estatais, é importante atentar para a construção e a evolução social que o bairro sofreu ao longo dos anos, até os dias atuais. Isso porque os estudantes apresentam atitudes filosóficas e consciência crítica sobre seus direitos de modo diferentes, influenciados pela atuação do Estado na sua comunidade. Conclui-se, portanto que, quando o Estado está presente, há aceitabilidade das leis sem questionamento; por outro lado, quando o Estado está ausente, há menor aceitação das leis editadas pelos entes políticos.

O ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia deve ser distinto para cada escola. Os estudantes que não possuem consciência de humanização e nem atitude nas lutas por direitos igualitários em seus bairros possuem uma consciência crítica menos expressiva, sobretudo em comparação aos estudantes que lutaram por seus direitos. Dessa forma, tanto a filosofia quanto os direitos humanos devem ser ensinados a partir de uma abordagem conceitual, formal e prática. Essa diferença na postura dos alunos capixabas tem feito com que o professor de filosofia ensine sua disciplina a partir de uma abordagem mais generalizada ao pautar os direitos humanos, apresentando questões que necessitam de interpretação, análise, discussão e posicionamento dos alunos sobre esse tema, de modo a conduzi-los a abandonar posições atreladas ao senso comum.

Vale ressaltar também que, quando se fala em filosofia, pode-se ter um mesmo entendimento sobre esse assunto, porém, quando se fala em direitos humanos, a situação é outra. Diante disso, é possível indagar quais seriam os fenômenos que acontecem para que o entendimento sobre os direitos humanos varie de forma considerável de uma escola para outra. Por que isso ocorre, haja vista o fato de as leis serem, em tese, as mesmas aplicadas para todas elas?

Pode-se destacar que não é somente pela falta de prestação de serviços públicos que cria o antagonismo de ideias, também tem a ver com o exercício dos direitos humanos e com a predisposição dos alunos para estudarem os conteúdos ministrados em aula. Nesse sentido, a educação em direitos humanos deve seguir

algumas teorias da educação propostas para o início da juventude, elaboradas por educadores pertencentes a uma tradição crítica, e que enfrentaram as dificuldades de seu tempo, transmitindo seu conhecimento adquirido e proporcionando uma educação mais assistida desde períodos anteriores.

A seguir, quatro dessas teorias serão apreciadas, considerando a influência que tiveram no campo da educação a partir de um filósofo e suas ideias de educação democrática.

2.1 AS QUATRO TEORIAS DE ENSINO QUE PODEM SER UTILIZADAS NAS AULAS DE FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Inicia-se esta seção procurando nas quatro teorias de ensino que podem ser úteis para a educação em direitos humanos nas aulas de filosofia no ensino médio. Para isso, este trabalho se vale do conceito de teoria, que seria “um conjunto de constructos (conceitos), definições e proposições relacionados entre si, que apresentam uma visão sistemática de fenômenos especificando relações entre variáveis, com a finalidade de explicar e prever fenômenos da realidade”³⁶. Para apresentar uma aula de direitos humanos para os estudantes do ensino médio com liberdade, algumas teorias poderão ser válidas.

Abaixo, apresenta-se teorias propostas pelo pensador da educação John Dewey, em prol de facilitar a identificação de um modelo de aula de direitos humanos na educação básica com liberdade.

A escolha de Dewey se deu devido a esse pensador ser “pioneiro na educação americana do século XX. Suas pesquisas e escritos tiveram uma profunda influência sobre o sistema escolar moderno. Ele defendia que a educação deveria ser mais sobre aprender fazendo e menos sobre memorizar” (Oliveira; Paiva; Santos, 2022, p. 1).

³⁶ Disponível em: <<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=conceito+de+teoria>>. Acesso em: 06 ago. 2024.

2.1.1 A EDUCAÇÃO COMO NECESSIDADE

Para ensinar direitos humanos nas aulas de filosofia, é possível se valer de algumas teorias de ensino que foram apresentadas por pensadores que percorreram os caminhos da educação no passado. Isso ajuda a encurtar o percurso para o ensino/aprendizado dos estudantes de filosofia e direitos humanos. Recomenda-se uma renovação a partir do que ocorreu no passado, mas agora aplicando a experiência aos novos desafios do presente, propondo uma continuidade para renovar, no caso dos estudantes, suas crenças e esperanças seus ideais e hábitos. Para John Dewey, “a educação, em sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade de toda a vida” (Dewey, 1959, p. 2). Os fatos primários e inelutáveis do nascimento e da morte de cada componente de um grupo social determinam a necessidade da educação.

John Dewey considera que:

Por um lado, existe o contraste entre a imaturidade dos recém-nascidos membros do grupo – seus únicos futuros representantes – e a maturidade dos membros adultos, que possuem os conhecimentos e seguem os costumes do referido grupo. Existe, por outro lado, a necessidade de que não somente sejam fisicamente conservados em número conveniente esses membros imaturos, como também de que se iniciem nos interesses, intuídos, conhecimentos, habilidades e costumes dos componentes adultos; e se assim não fosse, findaria a vida característica da comunidade (Dewey, 1959, p. 2-3).

Assim, John Dewey viu que o progresso da civilização aumenta “a distância entre a capacidade originária do imaturo e os ideais e costumes dos mais velhos” (Dewey, 1959, p. 3). Vale lembrar que, hoje em dia, não bastam mais o simples crescimento físico e a consecução dos meios de subsistência, a atualidade, como descreveu John Dewey, “o esforço deliberado e árduo de reflexão” (Dewey, 1959, p. 3).

A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação – dos mais velhos para os mais novos – dos hábitos de como se proceder, pensar e sentir. Sem essa comunicação de ideias, esperanças, expectativas, objetivos, opiniões, entre os membros da sociedade que estão a sair da vida do grupo, e os que nela estão a entrar, a vida social não persiste. Se os membros adultos de uma sociedade vivessem indefinidamente, poderiam educar os novos membros, mas seria uma tarefa motivada mais pelo interesse pessoal do que pelas necessidades sociais. Nesse sentido, educar “é uma questão de necessidade” (Dewey, 1959, p. 3).

No entanto, essa educação por necessidade não terá validade fora da compreensão da educação como função social, haja vista que os indivíduos vivem em sociedade.

2.1.2 EDUCAÇÃO COMO FUNÇÃO SOCIAL

A educação como função social, em termos gerais, consiste no método “em provocar, pela ação do meio³⁷, que as impõe, determinadas reações ou respostas” (Dewey, 1959, p. 12). Assim, John Dewey considerou que “um ser cuja atividade se acha associada à de outros tem um ambiente social” (Dewey, 1959, p. 13). O pensador identificou que esse ambiente social do ser é “o que o ser faz e pode fazer depende dos desejos, exigências, aprovação e reprovação dos outros. Um ser ligado a outros seres não pode desenvolver a própria atividade sem tomar em linha de conta a atividade dos outros” (Dewey, 1959, p. 12). O ser humano está sempre se relacionando com o outro e, por isso, esperando uma aceitação ou reprovação alheia.

Para John Dewey, a atividade do ser humano realizada de forma imatura, em muitos casos, é

Simplesmente provocada para a aquisição de hábitos úteis. É mais adestrado como um animal do que educado como um ser humano. Seus instintos ficam presos aos objetos que lhe originaram a dor ou o prazer. Mas para ser feliz ou evitar o desgosto do malogro, ele deve proceder de modo agradável aos outros (Dewey, 1959, p. 14).

Assim, ensinar direitos humanos nas aulas de filosofia seria provocar uma ação no meio, associada ao outro, instigando a sua aceitação quanto ao fato de as questões de direitos humanos necessitarem de reprovação ou aceitação, levando o estudante a refletir sobre a importância de preservar a humanidade de cada sujeito, agindo de modo agradável ao proceder com o outro. A linguagem é importante para facilitar essa ação no meio.

³⁷ O meio pode ser considerado como “o ambiente particular em que o indivíduo vive, leva-o a ver e a sentir mais uma coisa do que outra; leva-o a seguir certos planos com o fito de ter bom êxito em suas relações com os outros; reforça-lhe algumas convicções e enfraquece-lhe outras, como condição para obter a aprovação de outras pessoas” (Dewey, 1959, p. 12).

A importância da linguagem para a aquisição de conhecimento é, sem dúvida alguma, a causa principal da noção comum de que o conhecimento pode ser transmitido diretamente de uma a outra pessoa. Para John Dewey,

A criança, naturalmente, começa ouvido simples sons, ruídos e modulações sem qualquer significado, isto é, sem exprimir para ela ideia alguma. Os sons são precisamente uma espécie de estímulo para produzir reação imediata; alguns têm efeito tranquilizador, outros tendem a fazer ficar alerta, e assim por diante. Os sons da palavra chapéu ficariam completamente sem sentido, pareceriam ruídos inarticulados, se não fossem proferidos quando associados a um ato de que se participa com alguma outra pessoa. Quando a mãe vai levar a criança a passeio, fala “chapéu” enquanto põe alguma coisa na cabeça do pequeno. Ser levado a passeio torna-se um interesse para êste; não só para a mãe e o filho saem materialmente a passeio, como *se interessam* ambos por esta saída, deleitam-se juntamente com ela. Por essa associação com outros fatores em ação, os sons de “chapéu” tornam logo para a criança a mesma significação que tem para os pais; tornam-se um símbolo da atividade em que ela toma parte. O simples fato de que a linguagem consiste em sons *mutuamente inteligíveis* basta mostrar que sua significação exige que haja uma experiência compartilhada (Dewey, 1959, p. 16).

Para o pensador, os sons do vocábulo “chapéu” adquirem sentido do mesmo modo que o objeto “chapéu”, por serem usados em determinadas situações, e adquirem a mesma significação para a criança e para o adulto ao serem usados por ambos em um só ato comum (Dewey, 1959, p. 16). Nesse modelo de educação com função social, a ação ocorre no próprio contexto em que os estudantes estão inseridos. Por meio da linguagem, eles podem aprender sobre os direitos humanos, interpretando e analisando os fenômenos sociais de suas comunidades, refletindo sobre suas próprias ações e reações, com o objetivo de promover a humanização dos direitos.

Contudo, para termos uma humanização nos direitos, por meio uma educação funcional, é preciso escolher uma direção para o aprimoramento dos conhecimentos em direitos humanos.

2.1.3 EDUCAÇÃO COMO DIREÇÃO

Pensar a educação como direção não é definir um sentido no qual a educação precisa percorrer, mas entender quais caminhos seguir para a realização de uma aula de filosofia para a educação em direitos humanos.

Para isso, este trabalho se vale novamente do pensamento de John Dewey, que descreve que a educação como direção “exprime a função fundamental que, em um dos extremos, tende a tornar-se um auxílio condutor e, no outro, em regulação ou regra” (Dewey, 1959, p. 25). Na educação como direção, um dos extremos é auxílio condutor e, no outro, regulação ou regra. O que o pensador quis dizer com isso? A educação, enquanto orientação, pressupõe, em seus limites, uma conduta voltada ao auxílio do outro, o que facilita a forma como ocorre a transmissão e a recepção do conhecimento.

Contudo, no extremo da regulação ou da regra, Dewey compreende que toda direção ou controle não se configura como imposição externa, mas como parte do próprio processo educativo. “é, em certa medida, o próprio ato de guiar a atividade para o seu próprio fim; é um auxílio para efetuar-se plenamente aquilo que algum órgão já tende a fazer” (Dewey, 1959, p. 26). Orientar significa conduzir a atividade em direção ao seu fim, auxiliando o desenvolvimento pleno das potencialidades já presentes no indivíduo.

A direção tanto é

simultânea como sucessiva, pois, em cada momento do processo educativo, é necessário selecionar, entre as diversas tendências despertadas pela experiência, aquelas que melhor concentram a energia no objetivo a ser alcançado. Em dado momento ela requer que, de todas as tendências cuja manifestação parcialmente se provoca, sejam escolhidas as que concentram a energia no ponto necessário” (Dewey, 1959, p. 27).

Focalizar e coordenar as aulas de filosofia sobre direitos humanos é, portanto, “*os dois aspectos da direção – um espacial e outro temporal*. O primeiro assegura o atingir-se o alvo; o segundo, mantém o equilíbrio para a ação ulterior” (Dewey, 1959, p. 27, *italico original*). A atividade de educação deve ser focalizada em dado momento, de tal modo “que esteja preparada para o que vem depois” (Dewey, 1959, p. 27).

Para falar mais precisamente, toda a direção é apenas redireção; ela não quer que se conheçam as energias que já se acham a operar, toda a tentativa para dirigir se tornará quase infalivelmente inútil. O ponto de partida para a educação é sempre o ponto de chegada.

Mas, para que se possa ter uma educação com direção, é preciso ter condição para o crescimento do sujeito-objeto da transmissão/recepção dos conteúdos filosóficos de direitos humanos.

2.1.4 A EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO DE CRESCIMENTO

A educação como condição de crescimento parte da primeira circunstância de que “haja imaturidade”, que significa “algo de positivo e, não, simples carência ou vacuidade. (Dewey, 1959, p. 44). O filósofo da educação Dewey descreve que a imaturidade seria “a possibilidade de crescimento, não nos referimos à ausência de aptidões que poderão surgir mais tarde; referimo-nos a uma força positivamente atual – *a capacidade e aptidão para desenvolver-se*” (Dewey, 1959, p. 44).

A capacidade de se desenvolver de acordo com John Dewey seria “uma aptidão, um poder; e com a de potencialidade, energia, força. Se considerarmos absoluta e não relativa, a imaturidade significa uma força ou aptidão positiva – *aptidão para desenvolver-se*” (Ibid., p. 45, *itálico do original*). Diante disso, para Dewey, o aspecto positivo desta capacidade de se desenvolver,

proporciona a chave para se compreenderem os dois traços principais da imaturidade: a dependência e a plasticidade. Pode soar absurdo ouvir a dependência ser descrita como algo positivo, e ainda mais absurdo considerá-la como uma força. No entanto, se a dependência fosse apenas sinônimo de impotência, nenhum desenvolvimento poderia jamais ocorrer. Um ser meramente incapaz teria de ser carregado para sempre pelos outros. Em relação ao mundo físico, a criança é indefesa. Falta-lhe, ao nascer e por muito tempo depois, a capacidade de manter-se fisicamente e de buscar a própria subsistência. Se tivesse de fazer isso sozinha, dificilmente sobreviveria por uma hora (Dewey, 1959, p. 46).

O mecanismo vital e inato da criança e seus impulsos contribuem para facilitar a correspondência de natureza social. Para John Dewey:

Mesmo que fosse verdade o que se afirma, de serem as crianças egoístas antes da adolescência [...]. Os fatos geralmente citados em apoio do pretenso egoísmo infantil mostram em verdade a intensidade e retidão com que as crianças se dirigem a seu alvo. Se este alvo ou fim parece acanhado e egoísta para os adultos, é unicamente porque estes (por meio de idêntico procedimento na perícia) já realizaram os tais fins, que por essa razão deixaram de interessá-los. A maioria dos outros pretensos atos egoístas em conflito com o egoísmo dos adultos (Dewey, 1959, p. 46-47).

Sob o ponto de vista social, a dependência denota, portanto, mais uma potencialidade do que uma fraqueza, ela subentende interdependência. Existe sempre o

perigo de que a crescente independência pessoal faça decrescer a capacidade social de um indivíduo. A aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade³⁸, isso significa poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de *desenvolver atitudes mentais*. Sem isso seria impossível contrair hábitos (Dewey, 1959, p. 47).

A presença de seres dependentes de outros, e dispostos a aprenderem as coisas é um estímulo à criação e à afeição. “A necessidade de cuidados incessantes com a prole foi provavelmente o principal fator, para transformar as coabitações temporárias em uniões permanentes” (Dewey, 1959, p. 49). Os estudantes ainda são imaturos, podem aprender ou desaprender os conteúdos de direitos humanos com mais facilidade, inclusive apresentando posicionamentos convalidados nos conteúdos de direitos humanos apresentados ao longo deste trabalho.

2.2 A AULA DE FILOSOFIA COMO PROBLEMATIZADORA DOS DHs

Podemos problematizar os direitos humanos nas aulas de filosofia? Talvez essa tarefa pareça simples para uma cognição rarefeita, mas incitar os alunos do ensino médio a terem uma postura reflexiva ao perguntarem o quê, porque e para que apreender os direitos fundamentais é mais complexo. Aprender os direitos da pessoa humana seria compreender os direitos universais que temos e desejar o refletir e o querer pensar criticamente nas aulas de filosofia.

Desejar o filosofar para um estudante do ensino médio capixaba é desejar mais do que o simples “estudo da filosofia”. É desejar que ele *viva* o pensamento filosófico em seu cotidiano, que o incorpore como uma forma de olhar o mundo e de se compreender nele. O “querer filosofar” é algo diferente da prática de simplesmente estudar filosofia. Trata-se de um movimento interior, um desejo de compreender, questionar e dar sentido à própria existência e ao mundo. No caso do estudante do

³⁸ Essa plasticidade é uma coisa muito diversa da plasticidade do mástique ou da cera. Não é a propriedade de mudar de acordo com a pressão exterior. Parece-se mais com a elasticidade com que algumas pessoas assumem a cor de seu ambiente, conservando, ao mesmo tempo, as próprias inclinações. Mas é algo mais profundo do que isto. Em sua essência, é a aptidão de aprender com as experiências, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para resolver as dificuldades de uma coisa aproveitável para resolver as dificuldades de uma situação ulterior (Dewey, 1959, p. 47).

ensino médio capixaba, esse querer ganha cores e sons próprios, ligados à sua realidade, à sua cultura e às experiências que o cercam.

Há um salto no aprendizado que ultrapassa todo professor no ensino de filosofia? O de ser ouvido e compreendido por seus alunos, e saber percorrer com seus alunos entre o desejo de conhecer (filosofia) e o desejo de desejar conhecer (desejo pela filosofia).

O educador Alejandro Cerletti lança numa situação paradoxal: [...] “o essencial da filosofia é, constitutivamente, incansável, porque há algo do outro que é irreduzível: seu olhar pessoal de apropriação do mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade” (Cerletti, 2008, p. 38). Esse algo incansável da filosofia estaria a cargo da subjetividade, da objetividade expressada pela atitude, ou das duas simultaneamente?

A subjetividade pode ser construída com engajamento e participação da família, da comunidade, das autoridades locais, ou seja, de todos os membros da sociedade. Essa subjetividade pode ser expressa no âmbito do direito público ou privado. Como Cerletti colocou acima, o “olhar pessoal de apropriação do mundo, seu desejo, enfim sua subjetividade” está lançada numa paradoxal situação.

Esse paradoxo iniciou na Idade Antiga, através da atitude filosófica de Sócrates, narrada por Platão e destacada por Cerletti de forma didática, ao colocar que

A atitude filosófica radical e desnaturalizadora só poderá ser apresentada seguindo uma narrativa, ou uma leitura tutelada, que conjure qualquer perigo. O que “aconteceu” a Sócrates teria sido apenas uma injustiça que a história da filosofia teria finalmente reparado. O destino final do seu pensar insolente e seu agir que incomoda foi entrar nas aulas à custa de sua esterilização. Ou seja, foi devida e cuidadosamente normalizada para encontrar um lugar nos programas oficiais. Seu ingresso de pleno direito na enciclopédia filosófica – ou na cultura geral – tem como resultado que aquele pensamento que questionava os saberes e as práticas dominantes da Atenas do século V a.C. venha a se transformar em um conhecimento reconhecível, ensinável e admissível para os contextos educativos contemporâneos (Cerletti, 2008, p. 67-68).

Ensinar filosofia não é tarefa fácil, bem como estudá-la, também não. Não obstante, o ensino de filosofia requer grande responsabilidade com os conteúdos a serem ensinados. O professor de filosofia não pode cair na tentação de se tornar um professor de filosofia erudita, academicista. Ensinar filosofia deve ir além da sala de aula, é preciso que se compreenda os alunos em sua totalidade: como pessoa, como

estudante, como membro de uma sociedade, como agente político e transformador de sua própria existência. Para Cerletti,

A responsabilidade do professor é conseguir que esse breve momento de contato com a filosofia seja significativo na vida escolar de um aluno. Se essas circunstâncias permitem, como viemos propondo, que os alunos cheguem a compartilhar o olhar sobre o mundo que os filósofos têm ou comecem a adquirir uma *atitude* filosófica, grande parte do esforço do professor-filósofo estará justificado (Cerletti, 2008, p. 80).

Nesse sentido, as aulas de filosofia devem ser diferenciadas, assim como o ensino de direitos humanos foi colocado anteriormente. O ensino de filosofia não pode cair no ostracismo de pensar que os assuntos filosóficos devem ser colocados conforme o método da ciência, assim como foi proposto no direito. A atividade filosófica sobre os direitos humanos vão muito além da prática da metodologia científica, pois a ciência começou com o questionamento da filosofia, uma vez que esta é anterior àquela.

Para a realização do estudo que esmiúça o ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia do ensino médio, vale destacar o ensinamento de Alejandro Cerletti, que inferiu:

Pois bem, para começar a vislumbrar uma didática da filosofia, devemos ter presente algumas questões. Em primeiro lugar, considerar que a sala de aula é um âmbito em que é possível formular perguntas filosóficas com a radicalidade que elas implicam, e não um lugar em que o professor somente oferece respostas a perguntas que seus alunos não formularam. De maneira correlata, sustentar que ensinar filosofia exige a construção de um âmbito para o filosofar. O objetivo final de todo professor de filosofia deverá ser fazer de seus alunos, em alguma medida, *filósofos*. Em virtude disso, deverá tentar promover neles uma *atitude* filosófica, já que será ela que, eventualmente, dará lugar ao desejo de filosofar. Nesse marco, os textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo. Compreender um texto é um passo no caminho da filosofia, e não o último (Cerletti, 2008, p. 81, *italico original*).

A sala de aula é um âmbito em que é possível formular perguntas filosóficas com a radicalidade que elas implicam, e não um lugar em que o professor somente oferece respostas a perguntas que seus alunos não formularam. Para poder alcançar essa radicalidade, não se deve fazer as perguntas para os alunos de forma codificada³⁹. A título de exemplo, pode-se fazer a seguinte pergunta: qual seria o(s) objetivo(s) de uma

³⁹ Como se daria a realização dessa pergunta de forma codificada? Seria uma pergunta que já possuem respostas prontas, que já faz parte do imaginário do aluno, mas a resposta mais evidente dada pela filosofia não seria aquela imaginada por ele.

pessoa na vida? O aluno prontamente iria responder que seria ficar rico, comprar uma casa, ter uma família. Contudo, essas respostas estariam no campo de sua imaginação. As respostas mais corretas e filosóficas seriam ter uma vida boa, uma vida feliz, pois estariam no campo da subjetividade e não no da objetividade. Essas respostas devem ser extraídas nos campos da filosofia clássica e política, de acordo com os ensinamentos de Aristóteles e Maquiavel, respectivamente, e não do senso comum ou do próprio imaginário.

Diante disso o ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia de modo problematizador pode ser dito como ensino de uma disciplina conceitual, emancipatória, reflexiva, que seus conteúdos estão muito além das objetividades e atitudes das coisas materiais do mundo. As respostas filosóficas requerem reflexões pessoais, existenciais, que fogem do imaginário daquele aluno. A descoberta da resposta mais apropriada causaria espanto nesse aluno, o que poderia desencadear atitudes de cunho filosófico. “Só sei que nada sei” ou “pensava que já sabia”.

Vale destacar outra questão levantada por Alejandro Cerletti, a de “que ensinar filosofia exige a construção de um âmbito para o filosofar” (Cerletti, 2008., p. 81). Esse âmbito não deve ser somente o da sala de aula ao propor aulas expositivas, com conversas de perguntas e respostas, mas um aprendizado prático para um exercício de pensamento reflexivo com oficinas pedagógicas que levantem questões polêmicas como racismo, proteção à criança e ao adolescente e homofobia.

Essas questões poderão ser respondidas em questionários escritos em folha separada para cada aluno, aplicados pelo professor que, posteriormente, fará uso das respostas, agrupadas por eixos temáticos. Mais adiante será realizada uma oficina pedagógica com inversão de papéis entre o professor e alunos, em prol de que as respostas resultem em debates.

Esses debates serão mediados pelo professor com conteúdos de direito e de filosofia. Por fim, após os debates e as oficinas legislativas, será apresentada a mesma pergunta no questionário, que deverá ser respondido de modo a exprimir uma atitude filosófica dos estudantes atentos aos ensinamentos das duas disciplinas: filosofia e direitos humanos. As respostas mais questionadoras e reflexivas diante a problemática dos direitos humanos serão destacadas e servirão de base ao acervo de dados para a edição da cartilha.

Como o objetivo final de todo professor de filosofia é fazer de seus alunos, em alguma medida, filósofos, para Alejandro Cerletti,

Se utilizarmos o dito anteriormente como ideias reguladoras do ensino de filosofia, a reflexão sobre que didática desenvolver ou que metodologia empregar em um curso de filosofia ou em uma situação de aula adquire uma significação diferente. Já não será possível pensar uma didática da filosofia, como uma técnica de aplicação, de maneira independente das decisões filosóficas que o professor adote, dado que o “que” ensinar aparecerá sempre entrelaçado com o “como” fazê-lo e vice-versa. Se a *meta* de nossa metodologia é o filosofar, o “conteúdo” a ensinar deverá reunir a atividade filosófica, a atitude filosófica e o tema filosófico. Assim, cada situação de aula constitui um desafio filosófico inédito, porque se efetivamente se filosofa, dá-se lugar ao pensamento do outro, o que supõe, como dissemos, a irrupção de sua novidade (Cerletti, 2008, p. 82, *italico original*).

A meta de problematizar o ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia é realizar o filosofar próprio. O “conteúdo” a ser ensinando deverá reunir a atividade filosófica, a atitude filosófica, o tema filosófico e os conteúdos de direitos humanos para “que se lance mão” de uma ação política questionadora e reflexiva no âmbito dos direitos humanos e da filosofia, para, no fim, se possa exigir o comprimento da legislação que exprime valores de direitos humanos.

A aula problematizadora dos direitos humanos percorrerá todo esse percurso, com o objetivo de preparar os alunos para uma vivência e experiência filosófica dos direitos humanos nas aulas de filosofia, pois a problematização provocará a sensibilização dos estudantes nas questões relevantes tratadas, o que proporcionará uma educação libertadora com liberdade, de modo que todos possam experimentar esse ensino através dos conteúdos de direito e de filosofia.

2.3 A AULA DE FILOSOFIA COMO LOCAL DE VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA DOS DHs

Para experienciar e vivenciar os direitos humanos nas aulas de filosofia, pode-se utilizar a metodologia do professor ignorante⁴⁰, em que pese a imagem do

⁴⁰ O conceito de mestre ignorante parte da idéia de que um sábio deve se dispensar de toda a explicação sobre sua ciência. O que o mestre ignorante deve exigir de seu aluno é que ele prove que estudou com atenção. A prática do mestre ignorante não é um simples expediente que permite ao pobre que não tem tempo, nem dinheiro, nem saber, instruir seus filhos. O mestre ignorante poderá, eventualmente, entender sua competência até a verificação não tanto da ciência do pequeno cavalheiro instruído, mas da atenção que ele dá ao que diz e faz. O mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente. Quem busca, sempre encontra (Rancière, 2002, p. 42-43).

professor de filosofia como mero reproduzidor, promotor de um eterno retorno, levando os alunos a um contexto social de desprezo pela filosofia. Com esse método, seria possível quebrar esse ciclo de repetição.

Stéphane Douailler apresentou, numa conferência proferida em novembro de 2000 como abertura de congresso de professores de filosofia, um interessante exercício para pensar o processo filosófico – e seu ensino – como sendo sempre um começo. O “começo do recomeço”. Para Sílvio Gallo, “quebra-se o eterno retorno ao mesmo, na medida em que a atividade filosófica se constitui, sempre e necessariamente, num começar, num recomeçar” (Gallo, 2012, p. 135). O ponto de partida é sempre o ponto de chegada.

Para que tal começo seja possível, o professor de filosofia não pode ser o “sabe tudo”, o comentador de sistemas, o preservador de conceitos. Para Gallo, o professor deve

Ser ele próprio, um “mestre ignorante” nos moldes propostos por Rancière. Douailler condensa suas ideias sobre o professor de filosofia em dez proposições, das quais destaco duas: o mestre de filosofia deve ser duplamente ignorante. [...] e o mestre de filosofia, para efetuar essa operação, deve, por isso, ignorar, ele mesmo, algumas coisas, isto é, dar o exemplo – o seu e o de todos os filósofos que estiverem às voltas com uma grande ignorância – de uma ausência de saber que possui a força de pôr fora do mundo no qual se está para se pôr a começar alguma coisa (Gallo, 2012, p. 136).

É comum que se exponha sistemas que serão a duras penas decorados pelos estudantes para serem esquecidos em seguida, logo após o exame. Assim, no reino da sabedoria, condena-se a reproduzir, a repetir os conceitos já pensados como “papagaios de pirata”, sem conseguir fazer o movimento do pensamento, tampouco o movimento do ensino.

Sílvio Gallo considera que, “na ignorância, mergulhado nela para poder superá-la, temos condições de romper com o círculo vicioso do eterno retorno ao mesmo, no ensino de filosofia” (Gallo, 2012, p. 135).

Na noção de “mestre ignorante” Douailler buscou num belo livro de Jacques Rancière que tem esse mesmo título, *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2002), em que apresenta a tese de que a emancipação daquele que aprende só é possível a partir da ignorância daquele que ensina (Douailler, 2003, p. 19). Para Gallo, “o filósofo não prescinde do professor; o mestre é visto como um mediador necessário, sem o qual o estudante jamais apreenderá” (Gallo, 2012, p. 136).

Os termos propostos para o ensino de direitos humanos têm a ver com o modelo de explicação correspondente ao retorno à mesmice: a repetição *ad infinitum* das mesmas formas, dos mesmos conceitos explicados e apreendidos, sem que nada de novo se produza, sem que, de fato, mestre e aluno possam tornar-se iguais, pois um permanecerá sendo o que explica, e o outro, o que assimila a explicação.

O professor de filosofia entra na pele do “mestre ignorante”, como sugeriu Douailler, então já não se trata de explicar e repetir. Trata-se de fazer o movimento de promover um novo começo, de instaurar a filosofia e os direitos humanos como processo, construção. Nesse contexto, o professor de filosofia é um emancipador, alguém que, como Prometeu, leva o fogo aos homens, tornando-os criativos em lugar de mantê-los reféns dos deuses. Assim, os estudantes poderão apreender os conceitos de direitos humanos, realizar um filosofar próprio, apresentar atitude filosófica, sempre partindo da ignorância para um saber crítico, experimentando um ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia de modo emancipador.

Manter uma relação entre o mestre ignorante de Jacques Rancière e o estudante imaturo de John Dewey é algo que pode ser feito de modo bastante fértil, pois ambos podem repensar a relação entre ensinar e aprender, mas a partir de pressupostos diferentes.

Para Dewey, a educação é “o processo de crescimento contínuo que parte da condição de imaturidade da criança” (Dewey, 1959, p. 55). Rancière, por sua vez, propõe o oposto de toda pedagogia que parte da emancipação do aluno (Rancière, 2002, p. 25-26).

Dewey e Rancière partem de visões diferentes da relação mestre–aluno, mas ambos buscam superar a passividade do estudante. Em Dewey, a dependência é o ponto de partida para o crescimento, mediado pela experiência social (Dewey, 1959, p. 55). Em Rancière, a dependência “é o obstáculo que precisa ser rompido para que o sujeito reconheça sua igualdade intelectual” (Rancière, 2002, p. 25-26). Assim, conectar os dois é pensar uma pedagogia que reconheça a plasticidade (Dewey, 1959, p. 55), sem perpetuar a tutela (Rancière, 2002, p. 25-26).

A concepção de educação em John Dewey e Jacques Rancière revela perspectivas distintas, porém complementares, sobre a relação entre ensino, aprendizagem e emancipação intelectual. Em *Democracia e educação*, Dewey

compreende a “imaturidade do estudante não como deficiência, mas como condição dinâmica de crescimento, marcada pela dependência e pela plasticidade que tornam possível o desenvolvimento por meio da experiência compartilhada” (Dewey, 1959, p. 44).

Já Rancière, em *O mestre ignorante*, “rejeita a lógica da dependência pedagógica, argumentando que a explicação do mestre mantém o aluno em estado de subordinação intelectual” (Rancière, 2002, p. 25-26). Para ele, a emancipação exige o reconhecimento da igualdade das inteligências e a suspensão da hierarquia entre quem ensina e quem aprende. Assim, enquanto Dewey vê na “dependência o ponto de partida para a formação progressiva do sujeito social” (Dewey, 1959, p. 55), Rancière a identifica como “o obstáculo que precisa ser superado para que o aluno se torne verdadeiramente autônomo” (Rancière, 2002, p. 25-26).

Colocadas em diálogo, ambas as concepções permitem pensar uma pedagogia que una o valor formativo da experiência de Dewey à exigência emancipadora de Rancière — uma educação que reconheça a plasticidade do aprendiz sem reforçar sua tutela intelectual.

Por isso, experienciar e viver os direitos humanos na sala de aula é provocar no estudante o agir humanista, de modo que isso faça a diferença em sua vida e em sua comunidade.

Contudo, antes apresentar a experiência e a vivência nos direitos humanos nas aulas de filosofia, esta dissertação apresentará os relatos de outras experiências de trabalhos acadêmicos do Mestrado Profissional de Filosofia (PRO-FILO), que tratam de assuntos relacionados aos direitos humanos, todos defendidos por professores da educação básica nesse programa de pós-graduação. Assim, será possível esclarecer o debate sobre o ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia no ensino médio.

3 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE MESTRADO DO PRO-FILO QUE TRABALHARAM COM A TEMÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS JUNTO AOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

O Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Ufes é um programa de pós-graduação destinado a ofertar curso de mestrado em Filosofia, “na modalidade mestrado profissional, em rede, com abrangência nacional, aos professores de Filosofia na Educação Básica, preferencialmente aqueles que atuam nas escolas das redes públicas de ensino”⁴¹. O mestrado profissional é uma oportunidade que têm os professores da educação básica de se qualificarem e aumentarem seus rendimentos por hora-aula de ensino com a pós-graduação.

Todos os professores e professoras da Educação Básica podem participar, desde que estejam exercendo a docência escolar, em filosofia ou em outra área, e que comprovem o cumprimento de uma licenciatura.

O programa tem como área de concentração o Ensino de Filosofia dividido por dois eixos temáticos: 1) Fundamentos do Ensino, currículo e Políticas educacionais; 2) Práticas de Ensino de Filosofia.

O modelo de mestrado profissional proposto pelo PRO-FILO oportuniza a vivência prática de ensino aos professores na escola e a experiência prática do filosofar junto aos estudantes em sala de aula através de uma intervenção prática e pedagógica de ensino, a partir de orientações de docente inscritos no PRO-FILO, corpo formado por professores universitários de instituições públicas e privadas em todo o Brasil.

O curso é predominantemente presencial e confere aos estudantes concluintes o título de mestre em filosofia. Abaixo, serão apresentados três trabalhos de mestrado, concluídos no PRO-FILO nos anos de 2019 e 2020, que tiveram como pesquisa a prática interventiva do ensino de direitos humanos na educação básica brasileira, com foco no ensino médio.

⁴¹ Disponível em: <<https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/ensino/pos-graduacao/prof-filo>>. Acesso em: 26 ago. 2024.

3.1 EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA EM SALA DE AULA

Entre as inúmeras dissertações elaboradas no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, há algumas dedicadas aos Direitos Humanos. A seguir, algumas resenhas desses trabalhos serão apresentadas.

O primeiro trabalho a ser apresentado é o do pesquisador Leônidas da Silva Elva de Sá, que trabalhou uma intervenção pedagógica que teve como objeto a “transmissão filosófica, entendida aqui como uma práxis no sentido de um vínculo que conduz a um movimento teórico-prático que produz de forma recíproca uma transformação no mundo e no agente de transformação” (Sá, 2019, p. 13).

Sá assume uma perspectiva de trabalho aberta, de “possibilidades e respostas, sugestões, oferecendo espaços para o questionamento, a suspeita, a dúvida, a pergunta, a hipótese ou qualquer outra possibilidade de indagação e de reconstrução” (Sá, 2019, p. 13).

Nesse sentido, a intervenção desenvolvida por Sá

Objetivou a implementação em sala de aula da educação em direitos humanos a partir de uma perspectiva não hegemônica que levou em consideração as diversidades culturais em que os estudantes estão inseridos, que contribuiu para uma perspectiva para o ensino de filosofia levar a um pensar e um experimentar para a possibilidade de uma concepção emancipatória dos direitos humanos no seio da sala de aula (Sá, 2019, p. 13).

A problemática de estudo destacada na intervenção filosófica de Sá se constitui por meio das questões conceituais dos direitos humanos que se constrói na visão de mundo a partir das diferenças existentes entre os alunos na sala de aula.

Os direitos Humanos e a diversidade possuem pontos convergentes. Primeiro porque humanizam todas as pessoas presentes na sociedade, na compreensão exata de que nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinguir entre “esta” e “aquela” diversidade. Além disso, considerando que educação, alimentação, saúde, trabalho e liberdade são alguns dos direitos assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), é por meio da inclusão das diversidades que as diferentes narrativas sociais podem ser viabilizadas e tornadas visíveis.

Para Sá,

É possível, partindo do conceito ocidental de direitos humanos, construir uma nova visão desses direitos a partir das diferenças na sala de aula? A partir disso, é possível, na multiplicidade do espaço

escolar, levá-los a conhecer, pensar e agir de forma solidária e harmônica? É possível que o estudante se torne sujeito dos direitos humanos? (Sá, 2019, p. 13).

Com esse intuito, o pesquisador oferta o espaço e o tempo específicos para tratar da problemática dos direitos humanos na disciplina de Filosofia. Desse modo, sua pesquisa defende a

Necessidade de uma educação filosófica emancipatória, por meio do ensino de Filosofia, orientada para a formação de indivíduos com capacidade de pensar autonomamente, que resistam aos padrões bárbaros e alienantes da sociedade capitalista e que, dotados de uma perspectiva crítica, compreendam as potencialidades e as limitações dos direitos humanos em virtude, respectivamente, da sua necessidade na vida social dos homens e, ao mesmo tempo, da sua condição de ser orientados pelos parâmetros do capitalismo (Sá, 2020, p. 44).

Nessa perspectiva, no âmbito da educação formal, especificamente em relação ao ensino de Filosofia no nível médio, Sá aponta a “necessidade da formulação de propostas pedagógicas que visassem a uma verdadeira formação, e não a uma mera instrução (semiformação) dos sujeitos, com vistas a sensibilizá-los acerca do cenário de intensas violações à dignidade humana” (Queiroz, 2020, p. 16 *apud* Sá, 2020, p. 44).

Os direitos humanos nem sempre estiveram do lado da emancipação social, sobretudo das grandes potências ocidentais que os usam para violá-los (Souza, 2014). Um exemplo de violação são os drones (aviões não tripulados), usados pelos Estados Unidos para matar indiscriminadamente pessoas inocentes pertencentes aos países considerados inimigos, esse é um caso de sofrimento humano que não conta como violação dos direitos humanos (CDM, 2013).

Para o professor Sá, “essas concessões têm que ser levadas em conta porque os direitos humanos são instrumentos de grande valia que podem lutar contra a opressão, a marginalização e a discriminação” (Sá, 2020, p. 43). Sá ainda infere que

Nesta discussão acerca da hegemonia dos direitos humanos, entende-se que essas concessões convencionais não são promotoras dos direitos humanos. Nesse sentido, não há como falar de direitos humanos sem ao mesmo tempo criticá-los e lutar por eles. É necessário saber diferenciar as boas e as más visões acerca dos direitos humanos e ter consciência delas (Sá, 2020, p. 44).

Os direitos humanos devem ser um instrumento de mediação e emancipação social e não um meio de dominação cultural e política. Quando se reflete sobre o caráter justo de uma lei (tema que não será debatido neste trabalho), sobre sua fundamentação e sua inteligibilidade, não é possível efetuar tal comprovação por meio de uma

observação empírica. Há uma necessidade de encontrar os princípios e as finalidades dessa lei, levando em conta o fim ao qual ela se destina. É por esse viés que os direitos humanos apresentam sua requerida universalidade. Para Lin Hunt (2009, p. 19), os direitos humanos requerem três qualidades ordenadas: devem ser naturais (inerentes aos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo), e universais (aplicáveis por toda parte). Para a pensadora americana Hunt, para que os direitos sejam humanos, “todos os seres humanos no mundo inteiro devem possuí-los igualmente, sem distinção” (Hunt, p. 19).

Aprender a viver com a diversidade é um dos principais desafios da atualidade. No espaço escolar, os estudantes se deparam com todo tipo de diferença: raça, gênero, religião, valores, configurações familiares, ritmos de aprendizagem, entre outros. Diante dessa realidade, a escola precisa de uma educação em direitos humanos.

Acredita-se que é necessária uma educação em direitos humanos a partir das diferenças porque a afirmação da igualdade de todos os seres humanos não quer dizer igualdade física nem intelectual ou psicológica. Entende-se que a escola é um local privilegiado para se tratar das questões das desigualdades e das diferenças, visto que possui características diversas que compõem esse grupo multicultural.

Na convivência diária, os estudantes estabelecem limites e desenvolvem a criatividade, constroem relações de interações sociais, mas também desenvolvem a competitividade, que os condiciona porque vivem juntos. A Filosofia tem um papel importante na sala de aula para a formação de cidadãos, abrindo novos caminhos para o espírito crítico. Assim, é necessário que essa relação de convivência humana seja revista na perspectiva de construir uma sociedade humana.

Em outra dissertação de mestrado do Pro-Filo sobre o ensino de direitos humanos, o professor Márcio Santos Melo trata do *Cidadão de direito*: a contribuição do professor de filosofia na escola para uma educação em direitos humanos (2019). Melo pretende compreender como se dá a contribuição dele como filósofo nas aulas da 1ª série do ensino médio, em prol da efetivação da educação em direitos humanos no ambiente escolar, refletindo e exigindo, a partir do cumprimento da lei, a respeito das ocasiões de quando os direitos humanos são violados.

Abaixo, alguns pontos importantes tratados pelo pesquisador Melo serão apresentados.

3.2 CIDADÃO DE DIREITO: A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NA ESCOLA PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A dissertação de Márcio Santos Melo procurou compreender “como se dá a contribuição do professor de filosofia na efetivação da Educação em direitos humanos no ambiente escolar” e, ainda,

Refletir sobre as principais violações de direitos humanos identificadas no cotidiano da comunidade escolar e na sociedade a partir da experiência formativa dos professores e da aplicação nas oficinas, motivando a prática de princípios como respeito, solidariedade, fidelidade e tolerância (Melo, 2019, p. 16).

Uma questão fundamental que deve ser identificada para se exercer as garantias dos direitos humanos é a observação de quando esses direitos são violados. No cotidiano da comunidade escolar, várias práticas de violação de direitos são cometidas por seus membros. A experiência formativa dos professores com a aplicação de oficinas pode motivar a prática de princípios de respeito, solidariedade e tolerância.

A princípio, a metodologia que Melo utiliza para realizar sua intervenção pedagógica se embasa na

Pesquisa de campo, de caráter descritivo e abordagem quanti-qualitativa, utilizando-se da observação ativa/participativa, através de oficinas de estudo, e questionário e entrevistas como instrumentos para coleta de dados, tendo em vista os mesmos permitirem, ao pesquisador, uma informação mais precisa do que se pretende investigar, além de abranger um maior contingente de sujeitos (Melo, 2019, p. 6).

O esforço para delimitar a problemática da pesquisa de Melo partiu da sua convicção de que “a educação é um ato/processo que permeia o curso histórico da humanidade, nunca deixando de ser atualidade e, conseqüentemente, o ser professor está inserido nesta” (Ibid., p. 16). Assim, a educação é encarada como um ato político, e as relações estabelecidas entre alunos e professores devem ser embasadas por interações de respeito entre sujeitos e cidadãos, de modo a construir conhecimento crítico e a estar centrado na busca pela autonomia do indivíduo.

Para Melo, a educação em direitos humanos possibilita ao indivíduo a “capacidade de auto condução” (Melo, 2019, p. 14). Essa auto condução pode ser entendida como uma emancipação cognitiva, existencial no qual o sujeito aceita por si

próprio a sua condição de agente participador da vida política, um cidadão de direitos e deveres que defende uma gestão democrática, com a participação de todos na gestão das cidades e em prol do bem comum a todos.

Nesse sentido, o pesquisador apresentou um trabalho de cunho qualitativo, tendo como liame principal o ato de “verificar a contribuição do professor de Filosofia na escola. Tal contribuição está enfatizada na importância pedagógica para o exercício dos direitos humanos e na escola como espaço político” (Melo. 2019, p. 17).

A efetivação da contribuição do professor se dá pela educação cidadã, de acordo com Márcio, “o professor pode optar por orientar suas ações por uma verdadeira dimensão democrática, crítica e filosófica que é a de formar alunos que pensem e atuem criticamente” (Melo. 2019, p. 17). Assim, os alunos podem ter autonomia na vontade e, conseqüentemente, se tornar “cidadãos”⁴² exigentes em seus direitos.

Esse processo se justifica, de acordo com Melo, pelo fato de que o exercício docente de filosofia está diretamente relacionado com a

Construção formativa dos direitos humanos, assim, fortalecendo a dinâmica de que em sua força maior estes mesmos incorporam e nutrem o exercício da cidadania, e, quando o Estado garante a educação tem em mente as exigências e a natureza da cidadania enquanto diretriz e princípio escolar (Melo, 2019, p. 17).

A formação do Estado brasileiro ocorreu em etapas, começando com a centralização administrativa no Período Colonial, passando pela instalação do governo português em 1808⁴³ e a independência em 1822⁴⁴, até a consolidação do país como república. Esse processo envolveu a expansão do território, a criação de instituições políticas e a busca por uma identidade nacional, com marcos importantes como o estabelecimento do Governo Geral em 1549⁴⁵ e a promulgação da primeira Constituição em 1824⁴⁶.

⁴² Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. Diz respeito também à participação no destino da sociedade, ao voto, à experiência de ser votado, à condição em que se possa ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, responsáveis por garantir a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Disponível em: <<https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/O-que-e-ser-Cidadao>>. Acesso em: 06 jan. 2025.

⁴³ Disponível em: <<https://www.gov.br/bn/pt-br/central-de-conteudos/exposicoes/1808-2013-1818-a-construcao-do-reino-do-brasil>>. Acesso em: 15 nov. 2025.

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.gov.br/bn/pt-br/central-de-conteudos/exposicoes/1808-2013-1818-a-construcao-do-reino-do-brasil>>. Acesso em: 15 nov. 2025.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/glossario/index.php/verbetes/43-verbetes-iniciados-em-g/916-governo-geral>>. Acesso em: 15 nov. 2025.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 15 nov. 2025.

A formação dos direitos humanos no Brasil tem suas raízes nas constituições do país, com destaque para a Carta de 1988, que os consolidou como princípio fundamental do Estado após o período da Ditadura Militar. Anteriormente, a constituição de 1824 já havia garantido alguns direitos liberais, e o processo continuou com a ratificação de tratados internacionais, como a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, celebrada em 22 de novembro de 1969, em São José da Costa Rica. Esse tratado entrou em vigor em 18 de julho de 1978 e foi promulgado no Brasil em 1992⁴⁷.

A atuação de instituições como o Ministério Público, que através da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), tem papel crucial na garantia dos direitos humanos assim como as defensorias públicas estaduais, no exercício e na defesa dos direitos da população mais vulnerável, que não tem condições de arcar com as custas de um processo na justiça para exercer seus direitos.

A educação em direitos humanos é garantida pelo Estado brasileiro na legislação nacional, conforme já destacado nesta dissertação. Contudo, é preciso que haja vontade política para que se pratique o ensino de direitos humanos na educação básica. Pois, como professor de filosofia há cinco anos e advogado militante nas áreas do direito civil e trabalhista há doze, só vi uma vez ser colocada nas orientações curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo a proposta de cursos de qualificação para agentes transformadores dos direitos humanos.

Nesse sentido, deve-se exigir a formação em direitos humanos nas aulas de filosofia e em todos os cursos de graduação e pós-graduação do país.

Melo, citando Candau, aponta outra estratégia metodológica que pode ser utilizada na educação em direitos humanos, a oficina pedagógica:

Uma estratégia metodológica e privilegiada: a oficina pedagógica, como espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeos e debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das

47

Disponível

em:

<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaInternacional/anexo/STF_ConvencaoAmericanaSobreDireitosHumanos_SegundaEdicao.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

oficinas. O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, sempre tendo-se presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Candau, 1999, p. 18 *apud* Melo, 2019, p. 17).

A intervenção que será proposta em sala de aula terá como estratégia metodológica a oficina pedagógica que proporciona um espaço de construção coletiva de saberes, de análise, de confrontação e intercâmbio de experiências, e de exercício dos direitos. Poder socializar os saberes é diversificar os pontos de vista em prol de uma aceitação das diferenças com respeito a todos, de acordo com as singularidades de cada um. Com base no direito e na filosofia, será uma educação libertadora com liberdade.

Nessa linha, Candau, novamente citado por Melo, prossegue dizendo que:

A escola pode privilegiar a discussão de temas como desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda, dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social, ecologia, entre tantos outros. Do ponto de vista pedagógico, admite a transversalidade, mas privilegia a interdisciplinaridade e enfatiza “temas geradores”. Trabalha as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural do processo educativo na perspectiva da pedagogia crítica e assume o ponto de vista psicopedagógico, num construtivismo sociocultural (Candau, 1999, p. 18 *apud* Melo, 2019, p. 17).

Os conteúdos de direitos humanos são bem variados, no entanto, este trabalho optou por trabalhar as questões filosóficas e de direitos nos conteúdos que envolvem o racismo, a intolerância religiosa e a homofobia. Esses três temas que evocam os valores de direitos humanos são ganchos para o exercício dos direitos individuais e coletivos que, na maioria das vezes, uma vez violados, tais ocorrências se dão quando se exige o direito à liberdade de culto, sexual e à igualdade de raça.

A educação, a partir da dinâmica do professor de Filosofia, conforme destacado por Melo,

Irà conceber a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações aos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros (Melo, 2019, p. 19).

A educação filosófica se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão como sujeito de direitos. Esse educar para os direitos humanos, de acordo com Melo, “significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa atingindo um bem social” (Ibid., p. 18).

Essa preparação educacional pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade, estabelecendo-os como primeiros artífices de mudanças de práticas sociais, tornando-as mais justas e conscientes. Nessa perspectiva, conforme infere Melo,

Faz-se necessário conhecer as inúmeras modificações percebidas em crianças e adolescentes da atualidade. A educação escolar é uma dimensão fundante da Cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos, no exercício dela e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (Melo, 2019, p. 20).

Assim, na atividade da Filosofia no cotidiano da escola, conforme defendido pelo professor Melo,

Educar o cidadão de direito seria atribuir à escola uma tarefa primordial na recuperação da visibilidade do cidadão em meio à sua cultura popular, dentro de sua realidade, fazendo-o perceber a sua realidade, desenvolvendo uma aprendizagem não somente informativa, mas também uma aprendizagem reflexiva (Melo, 2019, p. 20).

A educação a partir da dinâmica do professor de Filosofia pode conceber a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento. Essa dinâmica pode ser concretizada na gestão de ações preventivas de violações aos direitos humanos em diferentes espaços, e pode se voltar para a articulação de políticas educacionais, principalmente direcionadas para grupos vulneráveis. Vale destacar ainda o foco na difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia e na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros.

Os processos educativos vêm trazer o grande benefício de fazer com que professores e alunos mobilizem um compromisso com a transformação da realidade, sensibilizando o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas, dentro de um contexto feito de realidades específicas, de modo a orientar a iniciativa ao filosofar. No entanto, os processos educativos não se esgotam, pois em outra intervenção pedagógica do Pro-Filo, apresentada pela professora Francisca Karla Ferreira de Queiroz, os direitos humanos podem

Demonstrar a necessidade da articulação entre o ensino de Filosofia e a Educação em Direitos Humanos, por meio de uma experiência de prática interventiva que toma como referência as elaborações de Theodor Adorno sobre o potencial crítico e emancipador da educação e da Filosofia (Queiroz, 2020, p. 8).

Queiroz discutiu no âmbito da educação formal, especificamente em relação ao ensino de Filosofia no nível médio, a necessidade da formulação de “propostas pedagógicas que visem a uma verdadeira formação e não a uma mera instrução (semiformação) dos sujeitos, com vistas a sensibilizá-los acerca do cenário de intensas violações à dignidade humana” (Ibid., p. 8).

Será apresentada abaixo a proposta de Queiroz para uma educação em direitos humanos voltada para a escola, considerando-a como um espaço público de realizações.

3.3 FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: POR UMA ARTICULAÇÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Queiroz, em sua atuação como docente em sala de aula, ao “questionar os estudantes acerca da natureza e do desenvolvimento histórico dos direitos humanos, a maioria deles não sabia responder nem aprofundar tal discussão” (Sá, 2019, p. 32). Nessa mesma ocasião, predominaram respostas amplamente difundidas no senso comum, que identificavam os direitos humanos como a “defesa de bandidos” (Ibid., p. 32). Situações como essa colocam para o professor um problema para qual o ensino de Filosofia, por meio de seu caráter crítico e radical, poderia contribuir através da desnaturalização das percepções limitadas oriundas do senso comum (Gallo; Kohan, 2000 *apud* Queiroz, 2020, p. 13).

Assim, não é com surpresa que se deve presenciar “os ataques à legitimidade e ao lugar das disciplinas de Filosofia e de Sociologia no currículo da educação básica” (Sá, 2019, p. 36). Oliveira, Lopes e Silva Filho argumentam que

A escola, atrelada à lógica neoliberal, tem sua função reduzida à produção de eficiência à economia de mercado (Oliveira, 2020, p. 14), e esses [...] valores, difundidos por meio de uma agenda da educação que se impõe sobre o mundo como verdade, promovendo uma cultura

meritocrática dirigida à competição individual, o que têm provocado o esmaecimento dos princípios de igualdade e bem comum (Lopes; Oliveira; Silva Filho, 2020, p. 88).

Dessa forma, a Política Educacional do nosso país “segue a uniformização da política neoliberal por meio de Programas, Projetos, Avaliações e Diretrizes, todos dotados de ideologia neoliberal cuja direção é a formação de trabalhadores que atendam às necessidades do mercado capitalista” (Lopes; Oliveira; Silva Filho, 2020, p. 88). Portanto, não há preocupação com a formação humana por meio da qual deveria ser destacada a Educação em Direitos Humanos (Queiroz, 2020, p. 14).

Ademais, a metodologia de trabalho interventivo de Queiroz parte da ação e da implementação de “oficinas pedagógicas com os discentes da 2ª série do ensino médio da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges (Fortaleza- CE)” (Queiroz, 2020, p. 8). Assim, para Queiroz, é necessário refletir

Sobre os aspectos didáticos-pedagógicos, recorrendo-se, prioritariamente, a Rodrigo (2009) e a Candau (2008) e se conclui que essa ação interventiva impactou de forma positiva na consciência e no comportamento dos estudantes, na medida em que lhes despertou para a relevância da discussão sobre os direitos humanos (Queiroz, 2020, p. 8).

Mais do que isso, percebe-se, como inferido por Queiroz, que a

Estratégia pedagógica possibilitou o confronto entre as concepções sobre direitos humanos adquiridas em nível de senso comum e os conhecimentos teóricos produzidos pela Filosofia, como também contribuiu para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, necessária ao exercício autônomo da democracia para além do espaço da sala de aula (Queiroz, 2020, p. 8).

Em sua reflexão, Queiroz destaca que “vivenciamos um contexto político conturbado, no qual se apresenta um clima de polarização político-ideológica em que os direitos humanos passaram a ser identificados como pauta ideológica defendida essencialmente pela esquerda”. No rastro da defesa de ideias conservadoras, “o papel da escola como responsável pela formação política dos estudantes também tem sido questionado” (Queiroz, 2020, p. 16).

Para realizar essa tal articulação, Queiroz tem como base

O reconhecimento do caráter essencialmente crítico do saber filosófico, o que pode levar à autonomia do sujeito que o exercita. Portanto, compreendemos o termo crítico a partir das formulações do filósofo Theodor Adorno (2009), que confere à Filosofia um sentido negador das formas tradicionais de compreensão da realidade. Tal perspectiva não permite que se trate o objeto estudado a partir de uma

pretensa objetividade e neutralidade. Desse modo, ao tratar dos direitos humanos, buscamos desvendar a sua relação com a totalidade social, expondo, inclusive, seu vínculo essencial com o modo de produção capitalista, demonstrando a necessidade do ensino de Filosofia para tal tarefa (Queiroz, 2020, p. 17).

Tratando da Educação em Direitos Humanos, Queiroz intenta promover “o impacto nas formas de pensar e de agir dos alunos, de modo que eles percebam a si e aos outros como sujeitos de direito, na mesma medida” (Queiroz, 2020, p. 18).

Desse modo, Queiroz se utiliza das oficinas pedagógicas como “estratégia para o trabalho em sala de aula, pois, segundo a autora, elas possibilitam uma construção ativa e coletiva do conhecimento, permitindo a plena associação entre teoria e prática”. Nessa construção ativa e coletiva do conhecimento, a mesma autora propõe “a educação como direito fundamental e condição para efetivação dos demais direitos humanos” (Queiroz, 2020, p. 19).

Queiroz trabalha em sua pesquisa e na intervenção pedagógica, de forma sucinta, “os ideais da teoria liberal que fundamentaram a luta pela positivação dos direitos humanos na Modernidade, além de apontar as críticas levantadas contra tais ideais, especialmente, pela teoria marxista” (Queiroz, 2020, p. 20). Queiroz destaca também, por meio do pensamento de Adorno:

O reconhecimento da educação como direito fundamental e como condição necessária à efetivação dos demais direitos humanos, como expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos demais documentos que apontam a necessidade de uma educação voltada para a promoção desses direitos (Queiroz, 2020, p. 20).

Ainda em seu trabalho de intervenção pedagógica, Queiroz evidencia a

Legislação nacional que tornou a Educação em Direitos Humanos política pública no Brasil, apontando a filosofia como possibilidade de se promover verdadeiras experiências formativas, capazes de dotar os indivíduos de condições de se contrapor a uma racionalidade instrumental que promove a semiformação dos sujeitos, impedindo-lhes de criar vínculos efetivos com o coletivo (Queiroz, 2020, p. 20).

Essa pesquisadora ainda procura discutir um pouco sobre a “trajetória do ensino de Filosofia no Brasil e as determinações legais que identificam o compromisso da Filosofia com uma formação voltada para a cidadania e para os direitos humanos” (Queiroz, 2020, p. 20).

Por fim, depois de descrever três práticas interventivas voltadas para a temática dos direitos Humanos propostas no PRO-FILO por professores da educação

básica, este trabalho apresentará uma proposta de prática interventiva que pôde contar com as experiências dessas intervenções pedagógicas bem-sucedidas no PRO-FILO. Todas elas, usadas como exemplo, concederam os títulos de mestres em filosofia aos professores Francisca Karla Ferreira de Queiroz, Leônidas da Silva Elva de Sá e Márcio Santos Melo.

A partir deste ponto, este trabalho propõe uma descrição de ações implementadas nas aulas de Filosofia, além de análises a partir de dados coletados por questionários. A partir dessas informações, pretende-se apresentar percepções prévias e posteriores às ações interventivas dos estudantes acerca dos direitos humanos. Objetiva-se, ainda, abordar os impactos que essa ação interventiva teve na formação humana dos estudantes e na práxis da docente-pesquisadora em análise, de modo que os limites e as possibilidades gestadas a partir dela fiquem explicitadas.

Propõe-se uma estratégia para o aprendizado e a vivência dos Direitos Humanos como experiência formativa nas aulas de filosofia na escola pública. Os dados produzidos nas oficinas são expostos em prol de que sejam coletados, analisados, compilados para posteriormente serem transformados em uma cartilha para a consulta e o estudo, de modo a oferecer uma proposta de metodologia pedagógica para outros professores.

4. UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM DHS NAS AULAS DE FILOSOFIA: RELATO DA PRODUÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E VIVÊNCIA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE UMA CARTILHA SOBRE DIREITOS HUMANOS

A educação em direitos humanos nas aulas de filosofia será proposta através de um método de ensino que consistirá na problematização do tema central para que se possa experienciar e vivenciar uma educação consciente, de modo a sensibilizar e preparar os estudantes para as discussões dos assuntos considerados polêmicos e de difícil entendimento. Nesse sentido, algumas questões orientarão o trabalho inicial através de uma conversa com os estudantes, vinculando a temática de direito humanos com questões atreladas à intolerância religiosa, aos direitos da criança e adolescentes, à homofobia e ao racismo.

Tendo esses assuntos como norteadores das aulas, das conversas e das oficinas, a proposta de toda a atividade considerará que práticas de violência e

desrespeito aos direitos humanos não deverão ser aceitos, uma vez que se leva em conta a exigência de igualdade e liberdade nas relações religiosas, sexuais, raciais e entre as faixas etárias da infância e da juventude. Esses assuntos enriquecerão as conversas, os debates e as oficinas com os estudantes. Dessa forma, será ressaltado que toda pessoa tem o direito à dignidade, valor entendido como o princípio norteador dos direitos humanos no Brasil, a partir do que está estabelecido no artigo 1º, inciso III da Carta Magna Federal de 1988, lei maior do Estado brasileiro. Por isso, ensinar, apreender e viver direitos humanos na escola faz parte da experiência social de ser brasileiro, conforme o que está previsto na lei maior.

As aulas de filosofia terão o intuito de estimular os estudantes para observações e discussões sobre os pontos relevantes que invocam a defesa, o respeito e o exercício dos direitos humanos. O guia pedagógico de toda a ação está nas Com metodologias, ações, orientações e supervisões oferecidas pelo professor. Toda essa dedicação do docente se efetuará nos momentos de realização do trabalho filosófico de ensinar sobre os direitos humanos na escola, com resultados além dela. Os alunos poderão participar de forma consensual e consciente, todos poderão desistir a qualquer momento. Vale ressaltar que todas as respostas registradas serão preservadas, em todos os sentidos (morais, éticos, políticos e sociais), preservando o sigilo dos estudantes.

Busca-se também, na realização das aulas de filosofia e direitos humanos, incentivar os estudantes a desenvolverem suas habilidades de expressão oral, leitura e escrita por meio de aula expositiva e dialogada, com mostra de vídeos, questionários, oficinas legislativas com contações de histórias relevantes sobre a criação, as conquistas e os fracasso dos direitos humanos, além de toda a legislação brasileira que contribua para a formação dos direitos humanos como garantia ao exercício de uma educação crítica, autônoma e consciente.

Com isso podemos consolidar um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, através de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades, além do filosofar próprio, a partir das aulas de filosofia e direitos.

O cronograma estipulado para a realização da intervenção pedagógica, bem como as sequências didáticas do trabalho filosófico, além da pesquisa com os estudantes, considera entre 10 e 12 aulas de 50 minutos, com 2 aulas agendadas por semana. Como proposta de avaliação, optou-se por apreciar toda a dinâmica em seu

processo, a partir de atividades na forma de questionários, exercícios de análise de discursos, oficinas legislativas, fichas observacionais, registros em vídeo e/ ou áudio e coletas de dados qualitativos e quantitativos durante a realização da pesquisa.

Além do mais, objetivou conferir e aferir os achados relativos aos participantes na intervenção pedagógica e fazer a “validação metodológica” do processo a partir da discussão dos resultados obtidos por intermédio da análise de conteúdos, da avaliação qualitativa dos relatos dos estudantes, da reavaliação qualitativa dos relatos dos estudantes, das oficinas legislativas, do uso de estatística e da produção de cartilha.

4.1 O PÚBLICO-ALVO DA INTERVENÇÃO E DA PESQUISA

O público-alvo da intervenção pedagógica e da pesquisa serão os estudantes dos 2º anos da Escola Estadual de Educação Fundamental e Médio Antônio José Peixoto Miguel, localizada em Serra, município do Espírito Santo, região metropolitana da Grande Vitória. Os alunos que fazem parte desse projeto de intervenção e pesquisa são oriundos das redondezas da escola, apresentam um poder aquisitivo familiar baixo ou mediano, e, em sua maioria, estão dentro da faixa etária de idade entre 15 e 18 anos. Quanto ao sexo, sobrepõe o masculino, e não consta a ocorrência de pessoas transgênero nas turmas trabalhadas. Totalizam-se 60 alunos envolvidos no projeto.

O projeto também tem como público-alvo os professores de Filosofia e Direito da educação básica, e conta com a edição da cartilha de ensino em direitos humanos e com este texto dissertativo, que contém todos os relatos de experiência referentes à docência no ensino médio.

4.1.2 DADOS A SEREM COLETADOS

Os dados a serem coletados serão os relatos dos estudantes e as suas observações registradas pelo professor via preenchimento de questionários, relatórios de ideias e fichas que nortearão todo o trabalho de intervenção pedagógica e pesquisa.

4.1.3 SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

A pesquisa foi apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, conforme a Resolução de nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, haja vista o fato de a pesquisa conter questionário, observação e interações com pessoas. Como de praxe, a pesquisa foi aprovada sob o número 7.683.684, com as seguintes conclusões: projeto apto a iniciar a produção dos dados com os participantes; os termos de assentimento e de consentimento apresentam as informações necessárias para resguardar a integridade dos participantes, tais como: justificativa, objetivos e procedimentos, riscos e benefícios, direitos e garantias, além de contatos para sanar eventuais dúvidas ou denunciar possíveis intercorrências.

4.1.4 JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA E INTERVENÇÃO

Esse tema é importante porque atualmente nota-se na sociedade a prática de violações dos direitos humanos cometidas por indivíduos ou grupos de todos os níveis sociais, o que banaliza e fragiliza o exercício dos direitos humanos pelas populações menos favorecidas ou grupos minoritários que sofrem mais com essas violações. Essas ocorrências muitas vezes também ocorrem na escola e são praticadas pelos próprios estudantes, uns contra os outros, considerando que muitas vezes essas violências são cometidas por falta de conhecimento dos direitos humanos e da filosofia.

Ademais, foram constatados nas aulas de filosofia que há certa truculência nos debates quando envolvem temas de direitos humanos. Nota-se posicionamentos desumanizadores ou preconceituosos de alguns grupos de alunos. Com a educação filosófica e relacionada aos direitos humanos, considera-se que no futuro os alunos possam ter uma postura menos agressiva e mais respeitosa.

4.1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA E INTERVENÇÃO

A pesquisa possibilitará a coleta de dados e experiências, a compreensão e a aplicação do significado dos direitos humanos na vida em sociedade, através do ato de filosofar, buscando resolver a falta de conhecimento sobre esse tema, em prol de enfrentar os desafios para a humanização dos estudantes no ensino médio.

Vale destacar que se faz necessário conhecer a evolução dos direitos humanos e sua dimensão educativa, e para isso propõe-se ensinar filosofia e direitos humanos de modo inovador, vivenciar os DHs em sala de aula sensibilizar os alunos para a defesa desses direitos, problematizar o ensino de direitos humanos através do ensino de filosofia, realizar oficinas pedagógicas, além de produzir, relatar e avaliar a confecção de uma cartilha sobre DHs nas aulas de filosofia.

4.1.6 REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA PARA A REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO E DA PESQUISA

Nos últimos anos, o ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia tem sido um tema de crescente interesse e discussão. Aqui estão alguns pontos e tendências que foram publicados sobre o assunto:

1. Integração dos direitos humanos no currículo: muitos educadores e pesquisadores têm defendido a inclusão dos direitos humanos como um componente essencial do currículo de filosofia. Essa abordagem visa promover uma compreensão crítica dos direitos humanos e sua relevância nas questões sociais contemporâneas;
2. Metodologias ativas: publicações recentes têm explorado metodologias ativas de ensino, como debates, estudos de caso e projetos interdisciplinares, que incentivam os alunos a refletirem sobre questões de direitos humanos. Essas metodologias ajudam a tornar o aprendizado mais dinâmico e engajador;
3. Educação para a cidadania: o ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia é frequentemente associado à educação para a cidadania. Pesquisas

têm mostrado que discutir direitos humanos pode ajudar os alunos a desenvolverem uma consciência crítica e um senso de responsabilidade social;

4. Desafios e oportunidades: alguns estudos abordam os desafios enfrentados pelos educadores ao ensinar direitos humanos, como a resistência de alunos ao tema ou a falta de formação específica dos professores. Ao mesmo tempo, destacam as oportunidades que essa educação oferece para promover a empatia e a justiça social;
5. Interseccionalidade: há um crescente reconhecimento da importância de abordar os direitos humanos a partir de uma perspectiva interseccional, considerando como diferentes identidades (raça, gênero, classe, etc.) interagem e determinam a experiência dos direitos humanos;
6. Literatura e filosofia: algumas publicações têm explorado a relação entre literatura, filosofia e direitos humanos, sugerindo que obras literárias podem ser utilizadas como ferramentas para discutir e refletir sobre questões de direitos humanos nas aulas de filosofia;
7. Formação de professores: a formação inicial e continuada de professores de filosofia tem sido um foco importante, com propostas de capacitação que incluam a abordagem dos direitos humanos como parte do ensino filosófico;
8. Estudos de caso e práticas pedagógicas: vários artigos e teses têm apresentado estudos de caso sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas que incorporam os direitos humanos nas aulas de filosofia, oferecendo exemplos concretos de como isso pode ser feito.

Esses pontos refletem uma tendência crescente de integrar os direitos humanos ao ensino de filosofia, reconhecendo sua importância para a formação de cidadãos críticos, conscientes e solidários.

4.1.7 MÉTODO OU ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA INTERVENÇÃO E DA PESQUISA

A metodologia de estudo que se pretendeu realizar na intervenção pedagógica e na pesquisa se pautou por questionário, entrevistas, rodas de conversa, análises de discursos, oficinas pedagógicas, fichas observacionais, registros em vídeo e/ou áudio dos momentos de intervenções, leituras, coletas qualitativas e quantitativas de dados, por meio da análise de conteúdos. Adotou-se também a avaliação qualitativa dos relatos dos estudantes, a reavaliação qualitativa dos relatos dos estudantes após as oficinas, e a produção de uma cartilha informativa.

Durante a pesquisa, foram usados materiais para escrita, como folha de papel, caneta, lápis, quadro branco, *notebooks*, computadores, datashows, xerox, questionários, fichas observacionais e relatórios de ideias legislativas. O uso do material físico e não físico é considerado seguro. Diante de situações em que o aluno possa se sentir desconfortável, é possível que ocorra timidez, nervosismo, vergonha diante da apresentação junto aos colegas da sala, cansaço depois das aulas, alteração da autoestima, estresse, evocação de memórias diante da fala de alguém, alterações de comportamento, exposição acentuada em situações de desconforto e imprecisão na divulgação dos resultados. Caso tudo isso ocorra, o participante pode receber suporte do pesquisador e, se necessário, ser desligado do estudo sem nenhum ônus.

A pesquisa foi realizada durante as aulas de filosofia, os estudantes participaram respondendo a questões relacionadas ao tema da pesquisa, participaram de “oficinas pedagógicas”, construíram um material escrito, responderam a questionários, assistiram a videoaulas, a partir de aulas expositivas e dialogadas, com de rodas de conversas. O tempo estimado de realização desse deu com 10 aulas de 50 minutos, na escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio José Peixoto Miguel, localizada em Nova Almeida, no município de Serra (ES).

Todo o material produzido no trabalho e a intervenções pedagógicas foram considerados como a segunda e a terceira notas no segundo trimestre de 2025, com distribuição de 10 de pontos para cada uma dessas avaliações. Caso o aluno não pudesse, por força maior, se comprometer com a pesquisa, teria a oportunidade de fazer uma segunda avaliação com os mesmos créditos.

No caso de registros produzidos durante a intervenção e a pesquisa — como textos, gravações de voz, vídeos, imagens e outros materiais resultantes das atividades

desenvolvidas — é necessário cuidado no tratamento e armazenamento desses dados, tanto durante quanto após a pesquisa, para minimizar possíveis riscos. Diante do exposto, optou-se por não divulgar a pesquisa e a coleta de dados em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, durante e após a pesquisa, comprometendo-se a fazer somente o *download* dos dados. Na divulgação da dissertação escrita, as fotos, os rostos e os nomes dos estudantes não serão identificados, respeitando a privacidade dos participantes.

4.1.8 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que, no início da intervenção pedagógica e da pesquisa, haja estudantes que desconheçam os direitos, especialmente os direitos humanos, e que ainda não desenvolvam atitudes filosóficas ou senso crítico. Essas características costumam ser identificadas nas aulas de filosofia, quando os temas de direitos humanos são discutidos em debate.

Após a intervenção pedagógica e a pesquisa, espera-se encontrar um estudante praticante do filosofar, por si mesmo e pelo outro, demonstrando uma atitude filosófica, com senso crítico, frente aos direitos humanos. Pretende-se sensibilizar os estudantes para que se tornem conhecedores, vivenciadores, respeitadores, defensores e divulgadores dos direitos humanos.

A contribuição da intervenção e da pesquisa para o campo de estudo abrangeu tanto aspectos teóricos quanto práticos, tais como o avanço do conhecimento, a identificação de lacunas, o desenvolvimento de teorias, a solução de problemas práticos, o influenciador de políticas e práticas, o disseminador dos conhecimentos de direitos e filosofia.

4.1.9 CRONOGRAMA DA PESQUISA

O cronograma para o processo de intervenção e pesquisa, bem como as respectivas avaliações dos estudantes, consistiram nas duas primeiras aulas de filosofia com apresentação dos assuntos sobre liberdades civis num contexto histórico provocativo, mostrando alguns pontos divergentes e convergentes das garantias individuais ao longo da história. Foram apresentadas também algumas legislações e declarações criadas no decorrer da história dos privilégios humanos, além de deixar claro para os estudantes que quando um assunto de direitos básicos é invocado, deve-se ter sempre em mente a defesa da dignidade da pessoa humana, com valor supremo do exercício dos direitos do cidadão.

Na terceira aula, foi aplicado um questionário a respeito do que os alunos entenderam sobre os direitos fundamentais nas primeiras conversas. Na quarta aula, foram apresentadas videoaulas com assuntos provocativos em torno do debate sobre os direitos fundamentais, tais como o racismo, a intolerância religiosa, a homofobia e os direitos da criança e adolescentes. Na quinta aula, foi apresentado novamente o questionário, para que os estudantes respondessem a uma segunda pergunta, agora indicando para que realizassem uma pesquisa na internet, na sala de informática da escola, pesquisando o que os três filósofos de destaque escreveram sobre as liberdades civis, sendo destacados pelos estudantes os filósofos John Locke, Immanuel Kant e Hannah Arendt. Nas sexta, sétima e oitava aulas, foram realizadas as oficinas legislativas com o objetivo educativo e decisivo para a tomada de consciência dos exercícios dos direitos universais da humanidade, experimentando e experienciando a problemática das garantias individuais, despertando o entendimento do conceito, o saber ativo, a prática e o exercício consciente dos direitos e da filosofia como mediadores de conflitos e garantidores da dignidade humana. A proposta das oficinas legislativas foi oportunizar para os estudantes um celeiro de ideias de leis e práticas que conceda, proteja e defenda os direitos da pessoa.

Nas oficinas legislativas foram coletados dados dos alunos de forma qualitativa, através das fichas observacionais das atividades realizadas nas oficinas. Na nona aula, foi reaplicado o questionário aos estudantes para que respondessem à última pergunta. Em seguida, foi pedido aos estudantes que lessem suas respostas para a turma, com o intuito de realizarem um compartilhamento de ideias, para que a turma pudesse

refletir sobre o que foi ensinado, apreendido e vivenciado em todas as fases do trabalho filosófico de ensinar, apreender e viver os direitos humanos na escola e além dela.

Por fim, na décima aula foi finalizada a intervenção e a pesquisa executadas pelo professor, com um comparativo das respostas dos estudantes para uma reflexão com eles a partir do que foi ensinado, apreendido e vivido com a educação em direitos humanos. Em seguida, houve um momento dedicado aos agradecimentos aos estudantes por terem participado em todas as atividades das oficinas e da pesquisa.

A intervenção pedagógica foi construída e documentada, como já descrito, por questionários, fichas observacionais, fotos, vídeos e relatórios produzidos pelos estudantes, que estarão disponíveis na seção Anexos deste trabalho. Após a realização da intervenção pedagógica, foram coletados dados para a elaboração da cartilha educativa, que seguirá os seguintes passos: 1º passo: delimitar o tema, o objetivo (informar, educar, conhecer) e o público-alvo (crianças, adolescentes, adultos, gestantes, pais, profissionais, entre outros); 2º passo: buscar a relevância do tema (em pesquisa de campo, fontes bibliográficas, Google Formulário); 3º passo: definir como será a distribuição do material (online ou impresso); 4º passo: pesquisar, estudar e montar o roteiro da cartilha; 5º passo: revisar o roteiro e a ortografia; 6º passo: definir o aplicativo e/ou site em que será montada a cartilha (Canva, Word, PowerPoint); 7º passo: confeccionar a cartilha, definir o tamanho, escolher fontes, ilustrações e cores; 8º passo: escolher o tipo de papel e/ou plataforma para a divulgação da cartilha.

4.2 AÇÕES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E DE PESQUISA EM SALA DE AULA

As ações e as estratégias, os resultados, as condicionantes, a valoração, as discussões e as conclusões foram descritos nessa intervenção pedagógica e nessa pesquisa com os estudantes do ensino médio. A avaliação da intervenção e da pesquisa consistiu no ganho de conhecimento dos estudantes desde o instante em que foram trabalhados os assuntos de direitos humanos, do início ao final das aulas, a partir da apresentação da síntese feita pelos estudantes em uma cartilha ilustrativa. Foram avaliados as respostas dos questionários (inicial e final), os debates com os estudantes, suas iniciativas e contribuições, seus argumentos e pontos de vistas, suas empatias e

sensibilidade quanto aos direitos humanos, o desenvolvimento pessoal, o engajamento e a evolução ao longo das oficinas, bem como outros aspectos que se fizerem pertinentes nas discussões dos direitos humanos.

A intervenção pedagógica foi realizada em 5 etapas, com aulas expositivas e dialogadas, videoaulas, debates, questionários, oficinas legislativas e leitura de trabalhos.

Abaixo, este trabalho relatará, de maneira detalhada, como foi a realização e o desenvolvimento da intervenção pedagógica e da pesquisa na escola Estadual Antônio José Peixoto Miguel, em Nova Almeida, na Serra (ES).

4.2.1 AMBIENTAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Na primeira aula da intervenção pedagógica, os assuntos de liberdades civis foram apresentados para os estudantes de forma expositiva e dialogada, provocando a indagação dos alunos, de modo a indicar se eles já viram ou leram algum documento sobre as garantias individuais. Nessa primeira aula, os assuntos de privilégios humanos puderam ser apresentados de forma a ambientar e sensibilizar os estudantes de modo consciente para a observância da problemática que são as violações dos direitos da pessoa. Foi apresentado para os alunos um pouco da história dos direitos do cidadão, desde a sua promulgação pelo rei inglês João Sem Terra, no Século XIII, até a concretização desses direitos por seus defensores na modernidade, considerando as declarações dos universais da humanidade pelos países membros, além da luta por direitos fundamentais no Brasil.

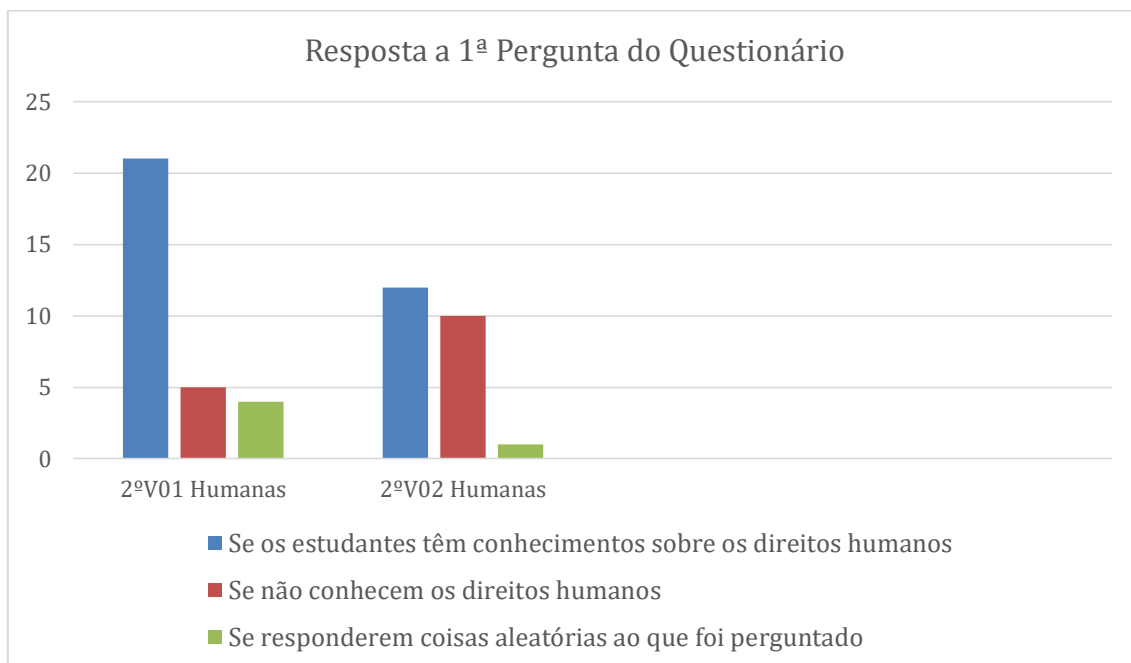
Nessa primeira aula, os alunos puderam refletir sobre as violações dos direitos universais no âmbito da dignidade da pessoa humana, a defesa dos direitos e a luta por direitos básicos.

4.2.2 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Na segunda aula, o professor apresentou um questionário aos alunos, em folha de papel A4, com três perguntas para serem respondidas conforme o requerimento do professor. Os alunos deveriam responder à primeira pergunta nessa segunda aula com o tema “o que eles entendem sobre os direitos humanos”. Os estudantes puderam escrever suas respostas nos questionários, de forma dissertativa, com registros de no mínimo três e no máximo oito linhas.

Em seguida, as folhas foram recolhidas. As respostas foram coletadas de forma quantitativa e qualitativa, partindo de uma análise do que foi escrito a partir dos seguintes apontamentos:

- 1) Se os estudantes têm conhecimento sobre os direitos humanos;
- 2) Se não conhecem os direitos humanos;
- 3) Se responderam aleatoriamente ao que foi perguntado.



4.2.3 AS APRESENTAÇÕES DAS VIDEOAULAS

Na terceira e quarta aulas, para que os assuntos não ficassem somente na discussão e na sensibilização da primeira aula, bem como para ampliar o conhecimento aprendido ao responderem à primeira pergunta do questionário, foi apresentado aos estudantes quatro videoaulas de curta duração sobre os temas racismo, direito da criança e do adolescente, intolerância religiosa e homofobia⁴⁸. As videoaulas puderam ampliar as discussões sobre as violações de direitos humanos eivadas de atitudes que descrevem os preconceitos e, em sentido contrário, a luta para a defesa e o exercício dos direitos humanos.

Nas apresentações das videoaulas, as turmas puderam debater os assuntos apresentados nas imagens de forma responsável e madura, procurando mediar as divergências de opiniões por meio do consenso e da orientação do professor, que se valeu do processo democrático de escolha livre para revolucionar os pontos sensíveis para a defesa e o exercício dos direitos humanos.

4.2.4 A PESQUISA REALIZADA PELOS ESTUDANTES NA INTERNET

Após as apresentações das videoaulas, na quinta aula da intervenção pedagógica foi requerido aos estudantes que respondessem novamente ao questionário, agora, seguindo a orientação para que fizessem uma pesquisa na internet e anotassem nos questionários o que três filósofos disseram sobre os direitos humanos. A pesquisa foi realizada no laboratório de informática da escola, nos computadores de mesa. Os alunos deveriam registrar as respostas em questionários de no mínimo seis e no máximo quinze linhas.

Nesse momento, o professor poderia orientar os estudantes para que filtrassem algumas das informações dos filósofos, em consideração ao que seria relevante para a pesquisa.

⁴⁸ Links das videoaulas:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>. Acesso em 12. Ag. 2025.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fuXyWVkrViM>>. Acesso em 12. Ag. 2025.

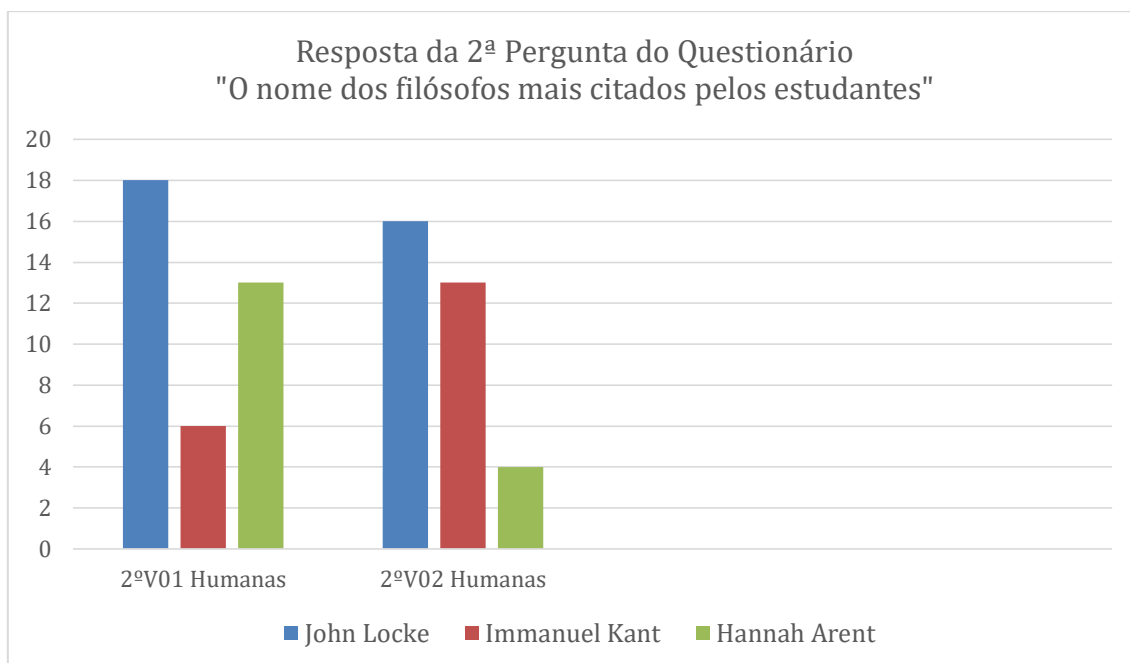
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3luTdj-zb5w>>. Acesso em 14. Ag. 2025.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM>>. Acesso em 14. Ag. 2025.

Após responderem, as informações relatadas foram coletadas e analisadas de forma quantitativa e /qualitativa, contendo o seguinte apontamento:

1) O nome dos filósofos mais citados pelos estudantes;

Os questionários foram recolhidos novamente pelo professor após finalizarem a pesquisa e transcreverem as respostas.



4.2.5 AS OFICINAS LEGISLATIVAS

Nas sexta, sétima e oitava aulas, as duas turmas de 2º anos do itinerário de humanas puderam realizar as oficinas legislativas nas quais se formaram seis grupos reunidos em chapas eletivas para a criação de ideias de leis que possibilitassem o exercício dos direitos humanos pelos estudantes. O objetivo principal das oficinas legislativas foi despertar o espírito legislador, conciliador e mediador dos alunos, uma vez que no Brasil há democrático e esse modelo garante a vontade geral do povo nas decisões políticas, pelo viés da pluralidade de ideias.

A metodologia adotada nas oficinas legislativas, após adaptações no cronograma da disciplina de filosofia e no planejamento do professor para a realização

da intervenção, foi a que está disponibilizada pelo Senado Federal, na Coordenação do Programa E- Cidadania, localizada em Brasília, no Distrito Federal⁴⁹.

Nas oficinas legislativas foram apresentadas as ideias de leis que ainda não tinham sido legisladas no Brasil, predefinidas pelo professor de acordo com a sua relevância legislativa em relação às temáticas de direitos humanos, tais quais: infrações administrativas por atos de racismo em estádios e outros ambientes esportivos, proteção às crianças e aos adolescentes no ambiente virtual, combate à violência física, psicológica e simbólica junto às pessoas LGBTQIA+, garantia de direitos humanos em contextos e pautas específicos (exemplo: uso de banheiros compartilhados, criminalização da homotransfobia, direito à educação de gênero, à igualdade étnica, combater à xenofobia, etc).

Tais leis e seus temas estimularam nos estudantes a consciência para a erradicação de ações contrárias aos direitos humanos, ao direito à vida, à liberdade e ao patrimônio das pessoas. Os alunos receberam as questões tratadas com reciprocidade.

As oficinas puderam oportunizar para os estudantes um momento prático de exercício de cidadania, pois eles apreenderam e vivenciaram o que é ser legislador nos moldes do Senado Federal, que decide questões importantes para os estados federados do Brasil.

Outras questões puderam ser levantadas pelos alunos, e todas foram respondidas pelo professor à luz da legislação pertinente, haja vista o fato de o professor também exercer o labor de advogado, apresentando-se nos debates e nas votações das chapas, além das oficinas legislativas como mediador e presidente da mesa relatora (função responsável pela organização do processo legislativo de criação das ideias de leis, das formações das chapas, etc).

⁴⁹ Criada em 2020, a Oficina Legislativa surgiu com a missão de aproximar estudantes dos ensinamentos fundamental, médio e superior e da educação inclusiva do processo legislativo brasileiro. A iniciativa pretende estimular os alunos a refletirem sobre a sua realidade e apresentarem ideias que possam se transformar em projetos e, se aprovadas, em leis. As ideias elaboradas pelos alunos participantes deverão ser cadastradas no Portal e-Cidadania e serão submetidas à votação pública durante quatro meses. Se alcançarem 20 mil apoios virtuais nesse período, serão analisadas pela Comissão de Direitos Humanos e pela Legislação Participativa do Senado. Mas, mesmo que não alcancem o número mínimo de apoios, as ideias podem ser adotadas por um senador e se tornar projeto de lei. As atividades da Oficina Legislativa foram planejadas em um formato prático e acessível, de modo a facilitar a sua aplicação em sala de aula ou em outro espaço de aprendizagem. O projeto pode ser implementado tanto em ambiente presencial quanto em virtual. No portal, estão disponíveis materiais didáticos para dar suporte a professores e alunos durante a realização das oficinas. Ao final do projeto, o Senado Federal emite declarações de participação de 15 horas para os professores e de 10 horas para os alunos. Fonte disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/oficinalegislativa>>. Acesso em 21 set. 2025.

Os temas para as ideias de leis que abarcam os direitos humanos e que ainda não tinham sido propostos pelo Congresso brasileiro, por estarem paralisadas pelos partidos políticos, foram apreciados pelas chapas constituídas pelos alunos, que puderam trabalhar os assuntos nas oficinas após os sorteios dos temas, feitos de forma inovadora e criativa. Alguns dos assuntos apresentados e trabalhados nas oficinas puderam ser acompanhados em tempo real pelos estudantes nas mídias eletrônicas e televisivas, pois o tema “Proteger crianças e adolescentes no ambiente virtual” foi votado no Congresso Nacional na mesma semana em que aconteciam as oficinas legislativas na escola. Essa ação do Congresso foi motivada pela repercussão dos crimes praticados pelo influencer digital Hytalo José Santos Silva, denominado nas redes sociais como “o *influencer* das crias⁵⁰”. Suas práticas abusivas envolvendo crianças e adolescentes nas redes sociais foram denunciadas pelo também *influencer* Felca⁵¹.

4.2.5.1 OS SORTEIOS DOS TEMAS PARA A ELABORAÇÃO DAS IDEIAS DE LEIS E A VOTAÇÃO DAS IDEIAS

Foram sorteados os temas de direitos humanos para as chapas formadas em siglas A, B e C, na turma de segunda série V01- Humanas, de modo que os alunos pudessem trabalhar os assuntos de maneira igualitária e democrática, amparados no modelo de oficinas legislativas disponível pelo Senado Federal, sem que alunos ou chapas fossem beneficiados indevidamente. Essa turma é composta por trinta e cinco alunos regularmente matriculados.

Realizados os sorteios, a chapa A ficou com a seguinte temática: “Combater a violência física, psicológica e simbólica contra pessoas LGBTQIA+”; a chapa C ficou com a temática: “Propor infrações administrativas por atos de racismo em estádios e outros ambientes esportivos”; e a chapa B ficou com a temática: “Proteger crianças e adolescentes no ambiente virtual”. O tema “Garantir direitos humanos em contextos específicos (exemplo: uso de banheiros compartilhados, criminalização da

⁵⁰ Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/quem-e-hytalo-santos-influencer-das-crias-presos-hoje-em-sp/>>. Acesso em: 20. Ag. 2025.

⁵¹ Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sudeste/sp/de-denuncias-de-felca-ate-prisao-de-hytalo-santos-veja-cronologia-do-caso/>>. Acesso em: 20. Ag. 2025.

homotransfobia, direito à educação de gênero, à igualdade étnica, combater à xenofobia, etc) não foi sorteado pelas chapas.

Na turma de segunda série V02 - Humanas, os grupos que se formaram após os sorteios foram a chapa A, com a temática “Propor infrações administrativas por atos de racismo em estádios e outros ambientes esportivos”; a chapa B, com a temática “Combater a violência física, psicológica e simbólica contra pessoas LGBTQIA+; e chapa C, com a temática “Proteger crianças e adolescentes no ambiente virtual”. A temática “Garantir direitos humanos em contextos específicos (exemplo: uso de banheiros compartilhados, criminalização da homotransfobia, direito à educação de gênero, à igualdade étnica, combater à xenofobia, etc) não foi sorteada pelos grupos. A turma de segunda série V02 - Humanas contou com vinte e cinco estudantes regularmente matriculados no momento da realização da oficina.

Após os sorteios das chapas, as votações foram realizadas da mesma forma que no processo legislativo brasileiro: aqueles que aprovaram um projeto permaneceram como estavam, ou seja, ficaram em silêncio e/ou quietos. E os que foram contra, manifestaram-se, ou seja, levantam as mãos. A votação foi feita por maioria simples, ou seja, o primeiro número inteiro maior que a metade dos participantes foi a quantidade suficiente para a vitória na deliberação. Ao final, foi feita para a turma a leitura das ideias e dos relatórios.

4.2.5.2 OS RELATÓRIOS DE IDEIAS

Nas oficinas legislativas, após a formação das seis chapas para a propositura de ideias de leis, foram entregues aos alunos membros das chapas, após a escolha de três alunos como redatores do grupo, vinte e quatro relatórios para a redação das ideias legislativas⁵², em folha A4. Foram divididos três relatórios para cada grupo formado nas duas turmas de segunda série.

⁵² A ficha de ideia legislativa é um documento inicial, criado para registrar uma proposta de criação, alteração ou revogação de uma lei. É comum em ambientes participativos, como no portal *e-Cidadania* do Senado Federal, onde cidadãos podem propor ideias. Os conteúdos típicos da ficha são: 1) Título da ideia: deve ser claro e direto; 2) Descrição da proposta: qual é a ideia e por que ela é necessária; 3) Objetivo: o que se pretende alcançar com a proposta; 4) Justificativa: argumentação que mostra a relevância e os benefícios; 5) Área temática: educação, saúde, segurança, etc.

O relatório foi entregue às chapas e continha as seguintes solicitações: 1) Descreva a sua ideia; 2) Justifique por que a ideia deve ou não ser aprovada. Vale destacar que, nos relatórios para o preenchimento das solicitações, os estudantes somente anotariam suas ideias de leis, que, uma vez criadas, seriam analisadas por outra chapa, que apresentaria um relatório justificando por que a ideia deveria ser ou não aprovada.

Num terceiro momento, a ideia e a justificativa para aprovação ou não seriam votadas por todos os alunos da turma. Caso fossem aprovadas pelos estudantes da sala, de forma deliberativa e por voto aberto, a ideia e a justificativa seriam validadas. Nos momentos de criação das ideias de leis, as chapas constituídas puderam trocar informações entre si, por meio de seus participantes, além de fazer consultas ao professor, este na qualidade de presidente da mesa relatora. Tal consulta poderia se voltar para as anotações de conteúdos já ministrados sobre os direitos humanos em aulas anteriores, se valer do que foi assistido nas videoaulas ou pesquisado na internet, além dos conhecimentos filosóficos apreendidos. Nas oficinas de criação de ideias de leis, as turmas puderam aprender e vivenciar a prática legislativa, o que provocou o senso de responsabilidade e de comprometimento com os direitos humanos, desencadeando o senso de dignidade nos estudantes, além de produzir o sentimento de pertencimento e de cidadania.

Na turma de segunda série V01 – Humanas, todas as ideias de leis sobre as temáticas apresentadas pelas chapas e seus relatórios de ideias foram aprovadas por unanimidade pelas outras chapas que analisaram as ideias e votaram de forma deliberativa da seguinte forma:

A Chapa A tratou da temática “Combater a violência física, psicológica e simbólica contra pessoas LGBTQIA+”. A primeira ideia para a aprovação foi com a seguinte redação: “em parceria com o ministério da educação, seria elaborado um calendário de conscientização para lecionar sobre o respeito e ensinar sobre a história da luta LGBT, promovendo o respeito e o fim da ignorância (poderia ser incluído nesse calendário termos como a conscientização negra e o feminismo)”.

A Chapa A também apresentou uma segunda ideia de lei, com a seguinte redação: “Essa ideia tem como alvo pessoas menores de idade (15 a 18 anos) que são expulsas de casa por causa de sua sexualidade. Existem duas soluções para ajudar essas pessoas: os responsáveis pagariam uma pensão, a fim de dar algum apoio financeiro para essas pessoas ou seria criado um programa de governo para disponibilizar

repúblicas, penalizar os pais pelo abandono e oferecer suporte para cursos profissionalizantes”.

Ambas as propostas foram analisadas no relatório de ideias com as seguintes justificativas oferecidas pela Chapa B: “A ideia deve ser aprovada porque promove a conscientização e o respeito à comunidade LGBTQIA+, combatendo a violência física, psicológica e simbólica. A proposta inclui ações educativas em parceria com o Ministério da Educação, o que contribui para reduzir as violências desde a infância e fortalecer a cultura de respeito e inclusão”.

Concluído o relatório do grupo B pela aprovação, as ideias foram colocadas para as três chapas votarem pela aprovação. As duas ideias foram aprovadas, com quinze votos a favor da primeira e treze votos a favor da segunda. Vale destacar que o número total de estudantes presentes nos dias de votações foi de vinte e quatro alunos.

A Chapa B tratou da temática “Proteger crianças e adolescentes no ambiente virtual” e propôs a ideia de lei com a seguinte redação: “Uma solução eficaz para proteger crianças e adolescentes no ambiente virtual seria a criação de uma plataforma nacional de navegação segura (PNNS), desenvolvida com apoio do governo e oferecida gratuitamente. A plataforma funcionaria como um navegador adaptado para o público infantojuvenil, com filtros automáticos que bloqueariam conteúdos impróprios, como de violência, pornografia e desafios perigosos. Também incluiriam ferramentas de controle parental, em que os responsáveis poderiam monitorar o uso, definir limites de tempo e receber alertas sobre possíveis riscos. Dessa forma, a proposta contribuiria tanto para a proteção quanto para a educação digital dos jovens, incentivando o uso mais consciente e seguro da internet”.

As ideias da Chapa B foram analisadas no relatório com a justificativa de que as ideias devem ser aprovadas ou não. Foi emitido o parecer de Chapa C com a seguinte redação: “Sim, a ideia deve ser aprovada, pois oferece benefícios sociais claros, reduz riscos digitais e promove um ambiente online mais seguro e educativo para as crianças e os adolescentes, alinhando-se a políticas públicas de proteção e bem-estar dessa faixa etária”.

Concluído o relatório do grupo C, indicando a aprovação, as ideias da Chapa B foram colocadas para as outras três chapas votarem. As ideias foram aprovadas com quinze votos a favor, e nove contra.

Por fim, foi realizado o relatório de ideias da Chapa C com a temática “Propor infrações administrativas por atos de racismo em estádios e outros ambientes

esportivos”. A Chapa C apresentou a ideia de lei com a seguinte redação: “Implementar um banco de dados unificado que identifique pessoas físicas e jurídicas condenadas por atos de racismo em eventos esportivos, com penalidades como a suspensão do acesso a estádios por anos ou indefinidamente. Criar um bloqueio ao acesso de lugares esportivos com grande índice de pessoas, que, no caso, seria para infratores”.

As ideias da Chapa C foram analisadas no relatório com a justificativa de que as ideias devem ser aprovadas ou não. Foi emitido o parecer da Chapa A com a seguinte redação: “A criação de um banco de dados criaria um temor para as pessoas evitarem cometer esse crime. A ideia no geral é boa e poderia ser aprovada”.

Concluído o relatório da Chapa A, indicando a aprovação, a ideia foi apresentada para as três outras chapas votarem. A ideia foi aprovada com dezesseis votos a favor.

Na turma de segunda série V02 – Humanas, as chapas foram divididas também pelas letras A, B, e C e foram realizados os sorteios dos assuntos para a edição de ideias legislativas para os estudantes. A Chapa A sorteou o tema “Propor infrações administrativas por atos de Racismo em estádios e outros ambientes esportivos”. A Chapa B ficou com o tema “Combater a violência física, psicológica e simbólica contra pessoas LGBTQIA+”, e a Chapa C ficou com o tema “Proteger crianças e adolescentes no ambiente virtual”. O tema “Garantir direitos humanos em contextos específicos (exemplo: uso de banheiros compartilhados, criminalização da homotransfobia, direito à educação de gênero, à igualdade étnica, combater à xenofobia, etc)” não foi sorteado pelas chapas.

A Chapa A descreveu a seguinte ideia: “Suspensão de patrocínio ou verbas públicas. Consistem em aplicar sanções financeiras indiretas a clubes, federações ou organizações de eventos esportivos que apresentem reincidências em casos de racismo”.

A análise das ideias foi realizada pela Chapa B, que emitiu o relatório com a seguinte justificativa: “A ideia de suspender patrocinadores ou verbas públicas para entidades reincidentes em atos de racismo deve ser aprovada porque atua no ponto mais sensível para os clubes e organizadores. O impacto financeiro e a reputação”.

Em votação da turma, a proposta de ideias de leis apresentada pela Chapa A foi aprovada pela turma por doze votos a favor, e oito contra. O total de alunos no dia da votação foi o de vinte presentes.

A Chapa B propôs a seguinte ideia: “Respeito e inclusão é uma proposta válida e necessária para combater a violência contra pessoas LGBTQIA+ e promover

uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Com uma abordagem holística que inclui conscientização, educação, a pais e vítimas e parcerias com organizações e instituições governamentais, essa ideia pode ter um impacto significativo na redução da violência e na promoção de inclusão”.

A Chapa C analisou a ideia da Chapa B com a seguinte justificativa: “A aprovação da ideia de respeito e inclusão no combate à violência contra as pessoas LGBTQIA+ é essencial para garantir direitos humanos, reduzir a intolerância, fortalecer a coesão social e cumprir leis e tratados internacionais. Além de proteger vidas e a dignidade, promove a saúde mental, a segurança e a participação plena na sociedade, construindo um ambiente mais justo e pacífico para todos”.

Contudo, após a apresentação das ideias e do relatório favorável à sua aprovação, quando submetidas à votação pela turma, a proposta foi rejeitada por dezenove votos contrários e seis favoráveis.

O professor, como presidente da mesa, perguntou se haveria algum motivo específico entre os estudantes participantes da votação para que elaborassem a ideia de lei que defenda a proteção às pessoas LGBTQIA+. Essa ideia foi colocada por outra chapa, na justificativa de que deveria ser aprovada. Na votação, os estudantes, de forma quase unânime, votaram para reprová-la. As justificativas apresentadas pelos estudantes foram: “Nós preferimos eles lá na deles e nós na nossa”; “A religião não permite, professor”; “Seria pouca-vergonha”.

Quanto à proposta de compreensão de leis relatada pela Chapa C, apresentou-se seguinte redação: “Com o crescimento exponencial do uso de dispositivos conectados à internet, a proteção de crianças e adolescentes no ambiente virtual tornou-se uma prioridade. A tecnologia oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem, entretenimento e socialização, mas também expõe jovens a riscos, como o *cyberbullying*, a exposição a conteúdos impróprios e a interação com pessoas mal-intencionadas.

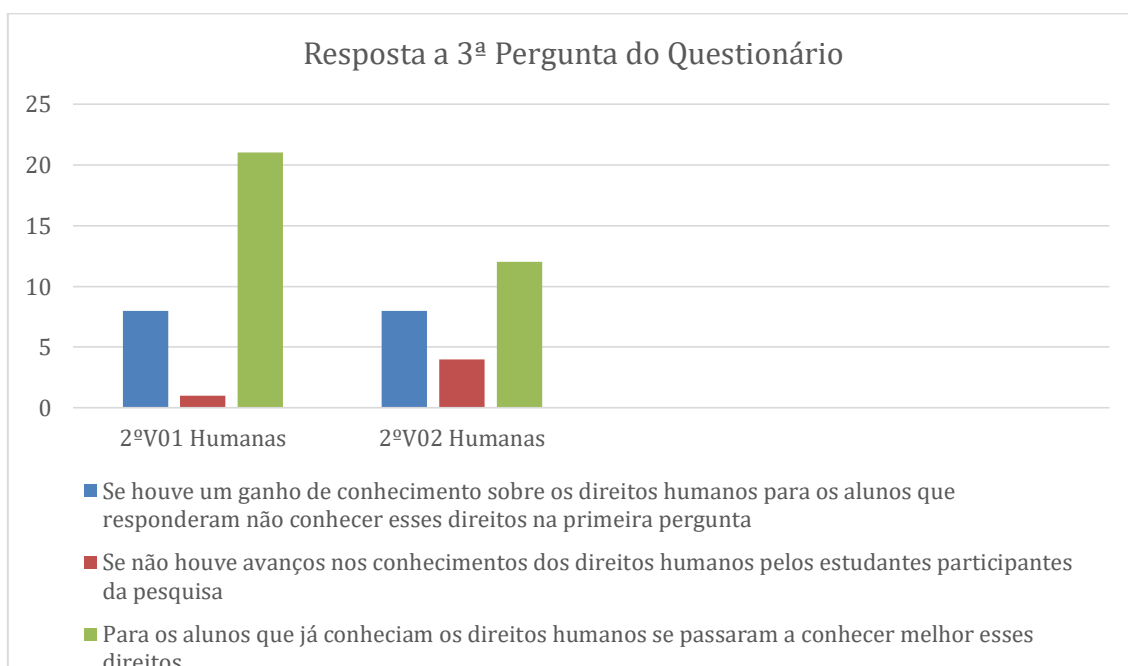
A ideia de leis foi analisada pela Chapa A, que justificou em seu relatório com a seguinte redação: “Não deve ser aprovada por não ter uma ideia concreta”. Ao ser colocada a ideia, ocorreu a aprovação por quatorze votos a favor e onze contra, mesmo tendo sido reprovado o seu relatório (justificativa).

Após a votação das ideias legislativas, foi aplicado um questionário para coleta das respostas. A última questão retomava o mesmo questionamento da primeira:

‘O que eles entendem por direitos humanos?’. Os estudantes puderam registrar suas respostas no questionário, com um mínimo de três e um máximo de dezesseis linhas.

A análise das últimas respostas do questionário se deu da seguinte forma:

- 1) Se houve algum ganho de conhecimento sobre os direitos humanos por parte dos alunos que responderam, na primeira pergunta, dizendo não conhecer esse tema;
- 2) Se não houve, por parte dos estudantes que participaram da pesquisa, avanços no conhecimento sobre os direitos humanos;
- 3) Para os alunos que já conheciam os direitos humanos, investigou-se se passaram a conhecê-los melhor, a partir da abordagem conceitual e filosófica.



4.2.5.3 LEITURA DOS QUESTIONÁRIOS PELOS ESTUDANTES JUNTO AOS COLEGAS DE TURMA

Por fim, na nona aula, após a finalização das votações, foi proposto aos estudantes que fizessem a leituras de suas respostas após a entrega do documento pelo professor.

O objetivo da leitura das respostas foi fazer com que todos os outros estudantes pudessem conhecer as respostas dadas por seus colegas. No primeiro momento, houve inibição por parte de alguns estudantes, mas, logo após a primeira leitura, todos os outros quiseram se expressar. Nesse momento, ocorreram reflexões baseadas nas respostas do questionário, com relatos do que foi aprendido, vivido e experienciado através da energia que contagiou os estudantes nas oficinas legislativas.

Os estudantes puderam reviver o que foi realizado nas oficinas, momento em que os debates sobre os direitos humanos puderam ser feitos com a mediação do conhecimento filosófico aprendido nas oitos aulas da intervenção pedagógica. A sensação foi de déjà-vu⁵³ (retorno ou já vivido), de algo extraordinário, significativo.

Todas as interações dos estudantes durante a realização da intervenção pedagógica pode ser coletada nas fichas observacionais.

4.2.6 AS FICHAS OBSERVACIONAIS

Em todas as fases da intervenção pedagógica foi preenchida uma ficha observacional de cada estudante. Registro feito pelo professor que coletou os dados de forma quantitativa e qualitativa da participação nas aulas, nos debates, nas oficinas legislativas e nas rodas de conversa, a fim de identificar os ganhos de conhecimento dos estudantes no trabalho filosófico de ensinar, aprender e viver direitos humanos na escola e além dela. A ficha observacional teve como objetivo registrar, de forma sistemática e objetiva, o desempenho, o comportamento ou os fatos dos estudantes, permitindo

⁵³ Déjà-vu [deza 'vy], s.m.: Aquilo que dá a impressão de já ter sido visto; paramnésia: “Tenho a impressão de que já vivi nesta cidade: o déjà vu. Numa outra vida?” (EV). Déjà vu é o termo francês que significa “já visto”. O termo déjà vu é usado para designar a sensação que a pessoa tem de já ter vivido no passado um exato momento pelo qual está passando no presente, ou de sentir que um local estranho é familiar. Disponível em: <<https://www.tuasaude.com/deja-vu/>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

análises e avaliações posteriores. Esse instrumento serviu para documentar dificuldades, identificar pontos fortes, planejar intervenções, auxiliar na formação contínua de profissionais e gerar dados para relatórios e estudos referentes a esse trabalho desenvolvido.

A ficha observacional foi subdividida em seis eixos temáticos que abordam a postura e o comportamento geral dos estudantes, suas iniciativas e contribuições, suas argumentações, além de tratar da clareza de ideias, da empatia, da sensibilidade, do desenvolvimento pessoal, da reflexão e, por fim, das observações gerais.

Quanto ao eixo temático à postura e ao comportamento geral na participação nos debates, foram analisados os seguintes aspectos relacionados aos estudantes: ativo e engajado, participação ocasional, participação com engajamento quase nulo. Em relação à sua linguagem corporal: aberta, receptiva e confiante, tensa ou fechada, indiferente ou desinteressada. Quanto ao respeito às opiniões dos colegas: sempre respeitoso (a); geralmente respeitoso (a); raramente respeitoso (a). A respeito da pontualidade na intervenção pedagógica: sempre pontual; às vezes pontual; frequentemente atrasado (a); ou sem intervenção.

Quanto ao eixo temático de iniciativa e às contribuições nas oficinas, foi analisado o tipo de contribuição, propostas ou sugestões e o compartilhamento de experiências pessoais relacionadas ao tema. Sobre a iniciativa de envolver outros colegas, registrou-se: sempre busca envolver os outros; ocasionalmente tenta envolvê-los; não demonstra iniciativa nesse sentido. Quanto à capacidade de liderar ou estimular o debate: alta (incentiva a participação de todos, lidera com respeito); média (participa, mas sem liderança clara); baixa (pouco ou nenhum estímulo à participação coletiva).

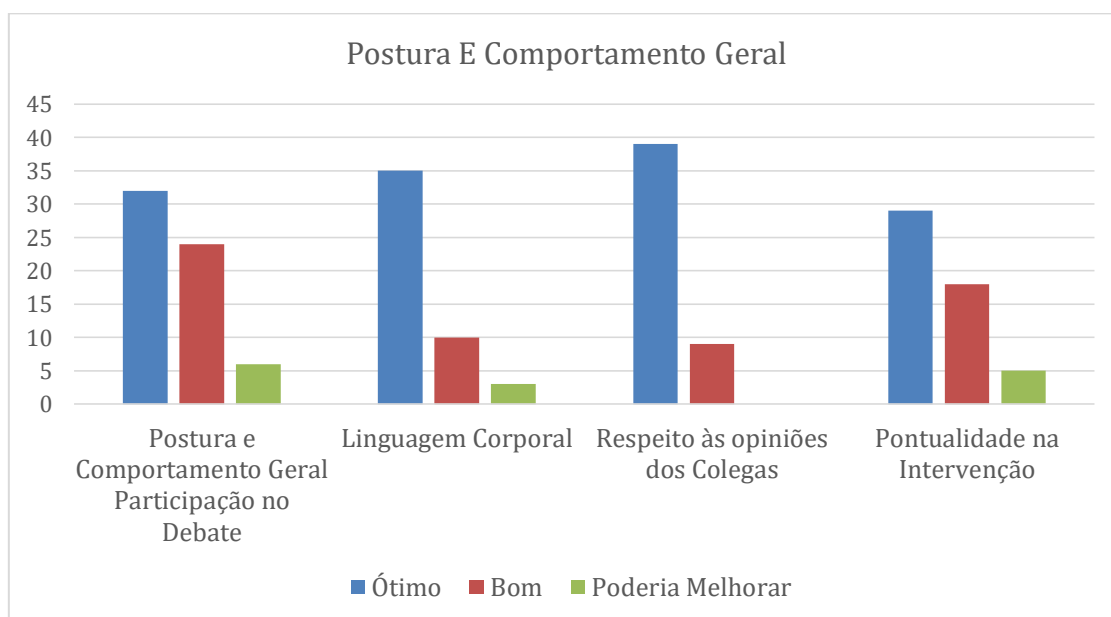
No eixo temático análise da argumentação e da clareza das proposições e da expressão de ideias, avaliou-se a partir dos seguintes critérios: muito clara e bem articulada; parcialmente clara, com algumas dificuldades; confusa ou pouco compreensível. Quanto à fundamentação dos argumentos, apreciou-se estes critérios: apresentação de exemplos, dados ou referências; apresentação de opiniões pessoais, mas sem fundamentação sólida; apresentação sem fundamentação, apenas opiniões.

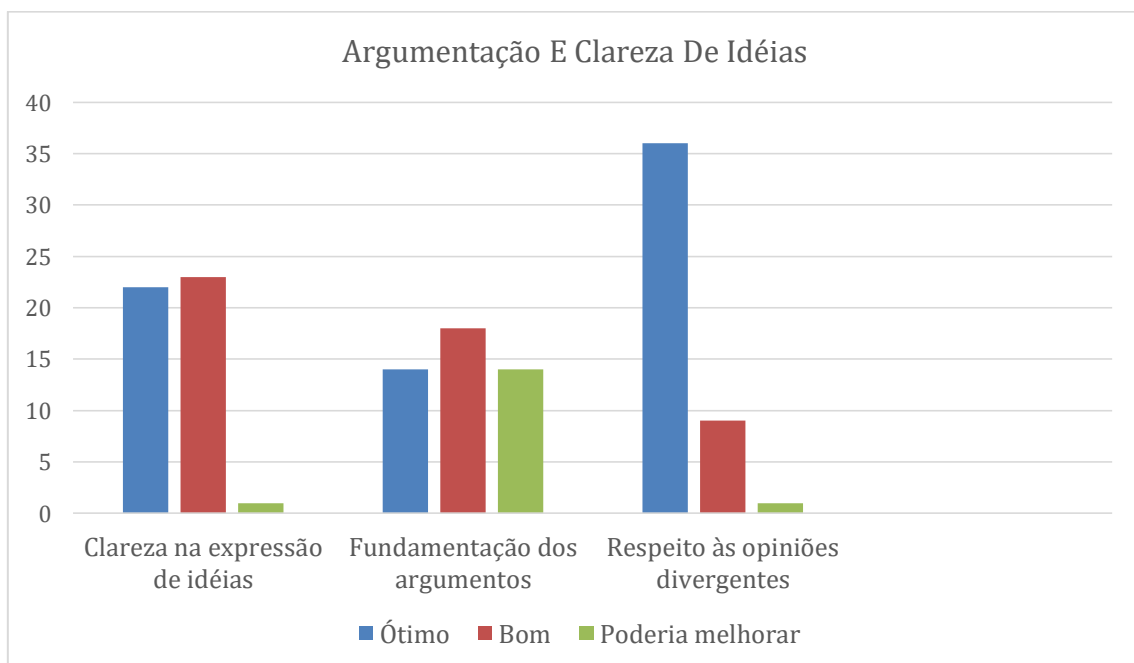
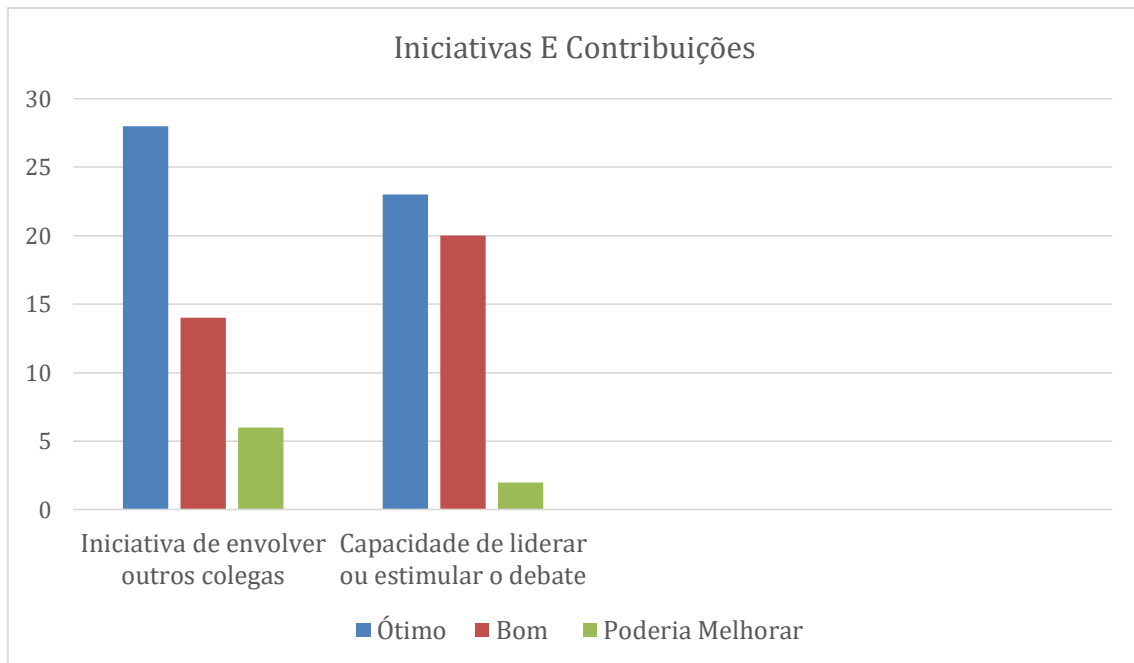
Quanto ao eixo temático empatia e à sensibilidade, foram analisados, em consideração ao reconhecimento das diferenças culturais, sociais e religiosas, estes critérios: demonstração empatia e compreensão; demonstração de alguma sensibilidade; demonstração de pouca ou nenhuma empatia. Quanto à atitude diante de temas sensíveis ou polêmicos, estes critérios foram considerados: respeito e cuidado; indiferença e

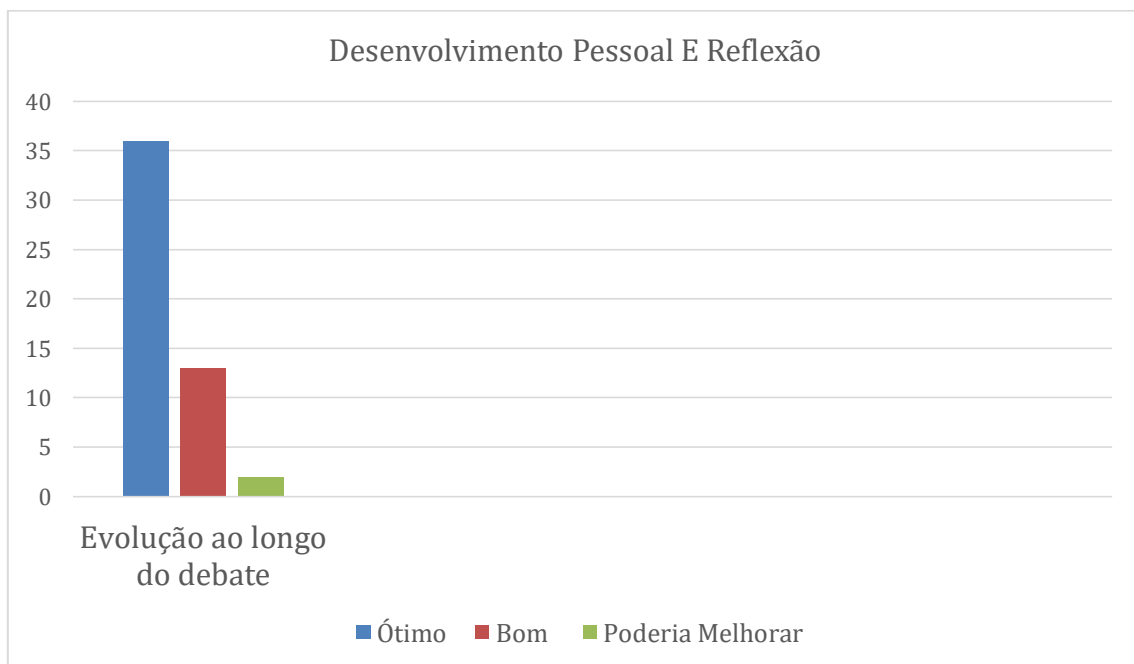
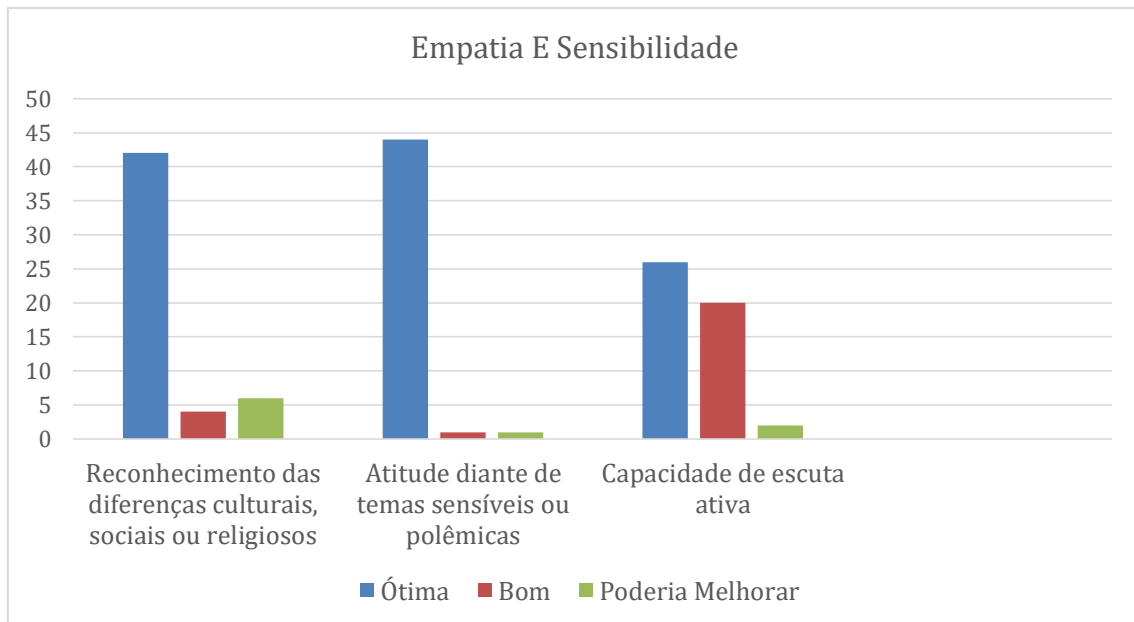
desinteresse; inadequação e agressividade. Quanto à capacidade de escuta ativa, avaliou-se estes pontos: capacidade de se demonstrar sempre atento (a) ao que os colegas dizem; capacidade de estar atento (a) às vezes; postura pouco atenta ou, ainda, distraída.

Com relação ao eixo temático desenvolvimento pessoal, à capacidade de reflexão e à evolução ao longo dos debates, estes critérios foram considerados: demonstração de maior compreensão e respeito ao final; capacidade de manter a mesma postura durante toda a discussão; postura que mostra resistência ou dificuldade para mudar de opinião; capacidade de expressar autocrítica.

Por fim, abaixo, o trabalho apresenta algumas informações coletadas que foram importantes para as análises apresentadas nesta pesquisa.







4.3 CRIAÇÃO DA CARTILHA ILUSTRATIVA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Concretizada a apresentação da síntese dos escritos dos alunos na intervenção e na pesquisa, foi realizada pelo professor a coleta das informações com o objetivo de editar a cartilha educativa sobre os direitos humanos. Esse documento terá as respostas dos alunos registradas no questionário, uma síntese elaborada pelo professor a respeito do que foi vivido e anotado na ficha observacional, além dos pontos mais importantes da legislação à luz dos direitos humanos e da filosofia, bem como os assuntos que foram trabalhados nas oficinas.

A elaboração da cartilha tem como objetivo o exercício do trabalho criativo do professor, além de propor uma educação em direitos humanos para professores e quem mais vier a ter acesso a esse trabalho dedicado a ensinar direitos humanos nas aulas de filosofia das escolas. Portanto, na cartilha, alguns pontos importantes serão discutidos, tais como o conceito de direitos humanos, a historicidade desses direitos e as legislações que permeiam os temas debatidos e estudados em sala e nas oficinas.

A cartilha será disponibilizada em formato digital, haja vista a velocidade de distribuição que tem a internet, em comparação à distribuição física, além das possibilidades de se utilizar ferramentas digitais para a divulgação do trabalho. Vale destacar que a cartilha está transcrita integralmente nesta dissertação, na seção dos Apêndices.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso propósito nesse trabalho filosófico de ensinar, aprender e viver os direitos humanos na escola e para além dela, foi apresentar um ensino de filosofia e direitos humanos em sala de aula de forma inovadora, eficiente e prazerosa que pudesse dialogar com os estudantes, para que eles encontrassem sentido quando os temas relacionados aos direitos humanos fossem apresentados. Isso ocorreu porque foi observado pelo professor que, quando esses assuntos eram abordados para estudo nas escolas da Grande Vitória, ocorria muita divergência quanto à compreensão desses

direitos, o que provocava atitudes truculentas e desumanizadoras entre grupos de estudantes.

Diante disso, foi proposto um ensino que direitos humanos que dialogasse com a história desses direitos, com as declarações realizadas pelos Estados Nacionais, com os direitos humanos como mediadores de conflitos e com a necessidade de uma educação em direitos humanos no Brasil, que trabalhasse com os estudantes para o exercício da cidadania.

Nesse trabalho, foi fundamental utilizar o pensamento de alguns filósofos e professores das áreas de Filosofia e Direito como Fachinni, Bobbio, John Dewey, Cerletti, Silvio Gallo, Leônidas e Francisca, que estiveram presentes ao longo de toda pesquisa, bem como na realização da intervenção pedagógica. Suas teorias de ensino contribuíram para compreender a educação como necessidade, função social, direção e condição de crescimento, além do viés problematizador dos direitos humanos por meio da filosofia.

A metodologia de ensino dos direitos humanos utilizada nas aulas de filosofia partiu da proposta apresentada por Cerletti, que considerou a sala de aula como espaço em que é “[...] possível formular perguntas filosóficas com a radicalidade que elas implicam, e não um lugar em que o professor somente oferece respostas a perguntas que seus alunos não formularam. [...] O objetivo final de todo professor de filosofia deverá ser fazer de seus alunos, em alguma medida, *filósofos* (Cerletti, 2008, p. 81).

O ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia, ao seguir essa metodologia, foi caracterizado como ensino de uma disciplina conceitual, emancipatória e reflexiva, cujos conteúdos ultrapassam as objetividades e atitudes relacionadas apenas às dimensões materiais do mundo.

Neste trabalho, foi apresentado que Stéphane Douailler, ao proferir uma conferência em novembro de 2000, na abertura de um congresso de professores de filosofia, propôs um interessante exercício de pensar o processo filosófico – e também seu ensino – como sendo sempre um começo, o “começo do recomeço”. Para Silvio Gallo, “[...] quebra-se o eterno retorno ao mesmo, na medida em que a atividade filosófica se constitui, sempre e necessariamente, num começar, num recomeçar” (Gallo, 2012, p. 135). Assim, o ponto de partida foi sempre o ponto de chegada.

Para que tal recomeço seja possível, o professor de filosofia não pode ser o “sabe tudo”, o mero comentador de sistemas ou o preservador de conceitos. Ele deve ser

o mestre ignorante, permitindo que a sala de aula se torne um local de vivências e de aquisição de experiências relacionadas aos direitos humanos.

Estabelecer uma relação entre *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière, e o estudante imaturo, de John Dewey, mostrou-se bastante fecundo, uma vez que ambos repensaram a relação entre ensinar e aprender, ainda que a partir de pressupostos distintos. Dewey e Rancière partiram de concepções diferentes da relação mestre–aluno, mas ambos buscaram superar a passividade do estudante.

Essa perspectiva contribuiu para uma educação em direitos humanos voltada à formação de um estudante cidadão, articulador e conhecedor de seus direitos, que consolidou o aprendizado de filosofia como algo significativo e significante para sua vida na escola e para além dela.

A dinâmica do professor de Filosofia concebeu a formação do estudante em direitos humanos como um processo de empoderamento que pôde ser concretizado na gestão de ações preventivas contra violações aos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação político-educacional, principalmente pelos grupos vulneráveis; na difusão de conhecimentos que possibilitaram o exercício da cidadania e da democracia e na vivência cotidiana de uma postura solidária com o outro.

A utilização de trabalhos de mestrado que abordaram o ensino de direitos humanos, realizados por outros professores no Pro-filo, permitiu que esse trabalho fosse desenvolvido com maior segurança e tranquilidade. Aprender a viver com a diversidade é um dos principais desafios da atualidade. No espaço escolar, os estudantes se deparam com todo tipo de diferença: de raça, gênero, religião, valores, configurações familiares e ritmos de aprendizagem, dentre outras. Diante dessa realidade, a escola precisa de uma educação fundamentada nos direitos humanos.

Na intervenção pedagógica, a oficina legislativa proporcionou um espaço de construção coletiva de saberes, de análise, de confrontação e intercâmbio de experiências, bem como de exercício dos direitos. Poder socializar os saberes é diversificar os pontos de vista em prol de uma aceitação das diferenças com respeito a todos de acordo com as singularidades de cada um, como base no direito e filosofia, foi uma educação libertadora com liberdade.

A utilização das oficinas pedagógicas como estratégia para o trabalho em sala de aula possibilitou a construção ativa e coletiva de conhecimento, permitindo a plena associação entre teoria e prática.

As vivências e os aprendizados decorrentes das aulas de direitos humanos na escola contribuíram para ambientação, sensibilização e socialização dos estudantes, que puderam responder a questionários, assistir as vídeo-aulas e participar de oficinas legislativas, com elaboração de propostas de leis, produção de relatórios e votação de ideias, finalizando com a leitura dos trabalhos realizados por eles próprios, ao longo da intervenção pedagógica. A leitura dos relatórios proporcionou momentos de reflexão e também descontração, favorecendo a análise do que os estudantes aprenderam, vivenciaram e produziram sobre os direitos humanos e filosofia.

Quanto aos resultados inicialmente esperados, previa-se encontrar estudantes que desconheciam os direitos humanos, sem atitude filosófica e sem senso crítico, uma vez que tais características haviam sido identificadas nas aulas de filosofia quando os assuntos relativos aos direitos humanos eram colocados em debate.

Com o estudo dos direitos humanos, por meio da intervenção pedagógica e pesquisa, verificou-se um percentual de 50% (cinquenta por cento) dos estudantes participantes dos trabalhos conheciam os direitos humanos, mas que não sabia exercê-los por si mesmo e com o outro.

Eis que com a intervenção pedagógica com as oficinas legislativas, aulas expositivas/dialogadas, apresentações de vídeos-aulas, pesquisas, preenchimento de questionários, encontrou os estudantes com atitude filosófica, com senso crítico, frente aos direitos humanos, além de humanizar-se com o aprendizado dos direitos humanos visto com a história, declarações, lutas e conquistas desses, além da problematização dos conteúdos pela filosofia. Quanto ao percentual inicial de 50% dos estudantes que já conheciam os direitos humanos, esse percentual após a pesquisa, passou para 80% (oitenta por cento).

Contudo no tema específico proteção a população LGBTQIA+, umas das turmas participantes das oficinas, os estudantes inicialmente demonstraram sensibilidade em relação ao tema, propondo ideias e aprovando o relatório. No entanto, no momento da aprovação das propostas, reprovaram a indicação da ideia de lei.

Ao serem questionados pelo professor acerca dos motivos que os levaram a criar as propostas, aprovar o relatório, e, posteriormente, rejeitar a ideia na votação, os estudantes justificaram suas decisões com afirmações como: “a religião não permite”, “eles na deles é nós na nossa”, entre outras.

Observou-se que, embora a escola, por estar localizada em uma região intermediária entre o interior do Estado e a região da Grande Vitória, meio rural e

urbano, tenha aprovado quase unanimemente as propostas de leis de proteção aos direitos humanos, apenas as que tratavam da população LGBTQIA+ foram rejeitadas.

Como este trabalho foi desenvolvido ao longo de três anos, foi observado pelo professor de filosofia na Escola Antônio José Peixoto Miguel, no último de realização, um aumento de conflitos envolvendo estudantes de outras séries com questões LGBTQIA+, especialmente entre estudantes dos primeiros anos.

O objetivo do ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia foi sensibilizar os estudantes para que se tornassem conhecedores, vivenciadores, respeitadores, defensores e divulgadores dos direitos humanos.

Por fim, a possibilidade de editar uma cartilha de direitos humanos destinada a professores, estudantes e demais interessados, após realizar um trabalho “grandioso”, conforme expressão do orientador, mostrou-se extremamente relevante. A compilação do material em formato de cartilha justificou-se por seu caráter didático e informativo, uma vez que esse recurso simplificou conteúdos complexos de maneira clara e atrativa, favorecendo o aprendizado, o envolvimento do público, o desenvolvimento da autonomia e a consolidação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Gustavo Corrêa. **Princípio Fundamental da dignidade humana e sua concretização jurídica.** Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=5005d7e7-eb21-4fbb-bc4d-12affde2dbbe>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BAMBIRRA, Felipe Magalhães. **O sistema universal de proteção dos direitos humanos e fundamentais.** 2014. Trabalho acadêmico (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BELLINHO, Lilith Abrantes. **Uma evolução histórica dos direitos humanos.** Disponível em: <<http://sentidounico.com.br/wp-content/uploads/2017/06/lilith-abrantes-belinho.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (org.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**, São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 285-298. Disponível em: <<https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1271>>. Acesso em 13 mai. 2024.

CDM, Diário Centro do Mundo. **O terror promovido pelos drones americanos.** São Paulo, 31 mar. 2013. Disponível em: <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/o-terror-que-osdrones-americanos-estao-levando-a-varios-paises/>>. Acesso em: 22 maio 2018.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

_____. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva. 4. Ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamentos dos Direitos Humanos.** São Paulo: IEAUSP, 1997.

CORTES, Norma. **Esperança e Democracia: as ideias de Álvaro Vieira Pinto.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CUT – Central Única dos Trabalhadores. **Saiba o que é racismo estrutural e como ele se organiza no Brasil.** 2020. Disponível em: <<https://www.cut.org.br/noticias/saiba-o-que-e-racismo-estrutural-e-como-ele-se-organiza-no-brasil-0a7d>>. Acesso em: 28 dez. 2024.

Declaração e Programa de Ação de Viena. Viena, 1993. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

DECLARAÇÃO UNIOVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/deconu_comparato.htm>. Acesso em: 23 jul. 2024.

DEWEY, John. **Democracia e Educação. Introdução à filosofia da Educação.** Tradução de Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Princípio da legalidade.** Enciclopédia Jurídica da PUCSP. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/86/edicao-1/principio-da-legalidade>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

Direitos difusos e coletivos. **Portal de conteúdos do Ministério Público de Goiás.** Disponível em: <<https://www.mpggo.mp.br/portal/conteudo/direitos-difusos-e-coletivos>>. Acesso em: 27 dez. 2024.

DOUAILLER, Stephane. Filosofia que começa: desafios para o ensino de filosofia no próximo milênio. *In.* GALLO, Sílvio.; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia do ensino de filosofia.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 17-30.

FACCHI, Alessandra. **Breve História dos Direitos Humanos.** São Paulo: Editora Loyola, 2011.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia.** Uma didática para o ensino médio. São Paulo: Papirus, 2012.

HUNT, Lin. **A Invenção dos Direitos Humanos: uma História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KROHLING, Aloísio. **Direitos Humanos fundamentais.** Diálogo Intercultural e democracia. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

MANIGLIA, Elisabete. **Direito, políticas públicas e sustentabilidade: Temas atuais.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MARTINS, Joselia. **O que é autotutela no Direito Brasileiro.** Compreendendo a Autotutela: Exploração e Implicações no Direito Brasileiro. 2024. Instituto de Direito Real. Disponível em: <<https://direitoreal.com.br/artigos/o-que-e-autotutela-no-direito-brasileiro>>. Acesso em: 27 dez. 2024.

MELO, Márcio Santos. **Cidadão de direito: a contribuição do professor de filosofia na escola para uma educação em direitos humanos.** Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) — Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019. Disponível em: <<https://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/dissertacoes-defendidas/>>. Acesso em 12 mai. 2024.

Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. Nova York, 1966. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

CHEMIN, Pauline de Moraes. **Importância do princípio da dignidade humana.** Consultor Jurídico, 23 jan., 2009. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2009-jan-23/importancia_principio_dignidade_humana_constituicao_88/>. Acesso em: 19. jan. 2024.

PIOVESAN, Flávia. A universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas. *In:* BALDI, César Augusto (Org.). **Direitos humanos na sociedade cosmopolita.** Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio. **Educação, Direitos Humanos e interculturalidade:** diálogos críticos e reflexivos. Santa Catarina: Editora Edifurb, 2004.

QUEIROZ, Francisca Karla Ferreira de. **Filosofia e Direitos Humanos:** por uma articulação para consolidação da educação em Direitos Humanos na escola. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) — Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2020. Disponível em: <<https://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/dissertacoes-defendidas/>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

SÁ, Leônidas da Silva Elva de. **Educar em Direitos Humanos:** uma perspectiva para o ensino de filosofia em sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) — Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Piauí. Piauí, 2019. Disponível em: <<https://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/dissertacoes-defendidas/>> Acesso em: 20 jul. 2024.

SENADO FEDERAL, (Brasil). **Oficina legislativa na escola.** Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/oficinalegislativanaescola>>. Acesso em: 03 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MICHAELIS, Dicionário online. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Q3nP>>. Acesso em: 11 out. 2025.

SUJEITOS e Utopias no Capitalismo Tardio. São Paulo em Perspectivas, **Revista da Fundação Seade**, São Paulo, v. 12. n. 2, 1998.

TAIAR, Rogério. **Direito Internacional dos Direitos Humanos:** uma discussão sobre a relativização da soberania face à efetivação da proteção internacional dos direitos. Tese (Doutorado em Direitos Humanos) — Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: Disponível em:

<https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos_humanos_stricto_sensu/rogerio_taiar_tese.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

WALDMAN, Ricardo Libel; ALBUQUERQUE, Camilla. **Transformações da dicotomia público e privado**: da Revolução Francesa à Sociedade da Informação. Paraíba, Recife, v. 21, n. 46, p. 145-175, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/59746/36067>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CNN BRASIL. De denúncias de Felca até prisão de Hytalo Santos: veja a cronologia do caso. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sudeste/sp/de-denuncias-de-felca-ate-prisao-de-hytalo-santos-veja-cronologia-do-caso/>>. Acesso em: 11 out. 2025.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES/AS EM SERVIÇO SOCIAL (16). O Estado Brasileiro Violador dos Direitos Humanos: a Violência Policial em São Paulo. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss>>. Acesso em 08 jun. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FOLDER SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Os direitos humanos no Brasil são um conjunto de direitos e garantias fundamentais que protegem todas as pessoas simplesmente por existirem, independentemente de sua condição social, raça, gênero ou religião. Seu principal fundamento é a dignidade da pessoa humana.



**PROF-FILO -
Mestrado
Profissional em
Filosofia.**



PROF-FILO

FAÇA UMA VISITA

<http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/prof-filo>

FALE CONOSCO

Fale conosco
©2016 - Setor de Ciências
Humanas | Prof-Filosofia
E-Mail: prof.filosofia@ufpr.br

Educação Filosófica em Direitos Humanos (EFDH)



Perguntas frequentes →

Os direitos humanos são vitais para a educação. Aqui estão algumas respostas filosóficas para as perguntas mais frequentes sobre os direitos humanos.

Perguntas frequentes →



P. Como os direitos humanos podem promover a dignidade e a igualdade?

R. Os direitos humanos garantem que todos os indivíduos sejam tratados com dignidade, respeito e justiça, independentemente de raça, gênero, orientação sexual, religião ou condição social.

P. Como podemos construir uma sociedade justa e pacífica?

R. A Equidade é a base para a criação de uma sociedade mais justa, igualitária e harmônica, contribuindo para o bem-estar social, a paz e o desenvolvimento sustentável em todo o mundo.

P. Como podemos nos proteger contra abusos de poder?

R. Devemos se vale da interação utilizados pelos movimentos sociais para proteger os cidadãos contra abusos do poder do Estado e garantir que os interesses de grupos vulneráveis sejam resguardados.

P. Como podemos fortalecer a democracia para uma educação em direitos humanos?

R. Ao assegurar liberdades fundamentais como a liberdade de expressão, associação e participação política, os direitos humanos sustentam os regimes democráticos e a cidadania ativa e crítica.

P. Como garantir condições mínimas de vida?

R. O Estado deve assegurar as condições mínimas necessárias para que uma pessoa viva bem e se desenvolva plenamente, incluindo direitos à vida, saúde, educação, trabalho, moradia e lazer.

P. O que seria responsabilidade coletiva?

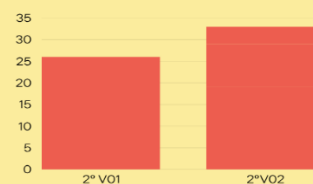
R. Os direitos humanos são essenciais para que todos percebam as consequências de cada escolha e compreendam que garantir o respeito a esses direitos é uma responsabilidade de toda a coletividade.

4 em cada 10

estudantes citam Hannah Arendt como filósofa em Direitos Humanos !

50%

dos estudantes do Ensino Médio tem algum conhecimento sobre os Direitos Humanos



Pesquisa feita com estudantes do 2º ano de Ensino Médio da rede Estadual Capixaba.

APÊNDICE B - LINK PARA ACESSO A CARTILHA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS PRODUZIDO NA ESCOLA ANTÔNIO JOSÉ PEIXOTO MIGUEL

Disponível em:

<https://www.canva.com/design/DAG9ddUX9LM/RgknM0kIlbrIduJXANkixg/edit?utm_content=DAG9ddUX9LM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton>.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA EM BRANCO**Questionário da pesquisa ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia no ensino médio**

Nome: _____ . Turma/serie: _____ . Data da pesquisa: __/__/____.

- 1) Escreva o que você estudante de filosofia do ensino médio entende por direitos humanos?

- 2) Você estudante pesquise na internet em seu celular o que 3 (três) autores de destaque na filosofia entendem sobre os direitos humanos? Escreva o que eles disseram sobre os direitos humanos.

- 3) Escreva o que você estudante de filosofia entende por direitos humanos?

APÊNDICE D - PASSO A PASSO PARA REALIZAÇÃO DAS OFICINAS LEGISLATIVAS

OFICINA LEGISLATIVA DE DIREITOS HUMANOS

- 1) Será proposto a formação de 4 (quatro) grupos de alunos que irão compor as chapas reladoras A, B, C e D para redação de ideias legislativas sobre os direitos humanos.
- 2) Serão apresentadas propostas de ideias para que os alunos das chapas escolham por sorteios quais serão suas ideias. As ideias sugeridas são:

Proteger crianças e adolescentes no ambiente virtual;

Combater a violência física, psicológica e simbólica contra pessoa LGBTQIA;

Propor infrações administrativas por atos de racismo em estádios e outros ambientes esportivos;

Garantir direitos humanos em contextos específicos (ex: banheiros compartilhados; criminalização da homotransfobia; direito a educação de gênero; a igualdade étnica, combate a xenofobia regional, etc.).

- 3) Será feito a redação dos relatórios sobre as ideias legislativas pelos grupos.

O relatório deve ser feito em três cópias: uma para o professor, outra para a chapa autora e outra para ficar com a própria chapa reladora.

- 4) Será discutido e votado as ideias de cada chapa.

Na oficina, na discussão, cada chapa criará uma ideia e fará o relatório sobre uma ideia

de outra chapa. A distribuição deve ser feita por meio de um sorteio realizado pelo professor.

Exemplo:

A ideia da chapa A será relatada pela chapa B.

A ideia da chapa B será relatada pela chapa C.

A ideia da chapa C será relatada pela chapa D.

A ideia da chapa D será relatada pela chapa A.

Depois disso, as chapas reladoras iniciarão a discussão sobre as ideias que lhe foram passadas para que possam preparar o relatório.

As chapas relatoras vão preparar os relatórios sobre as ideias. Cada chapa deve escrever seu relatório sobre a ideia de outro grupo em um prazo de 30 minutos. O relatório deve dizer se a ideia deve ser ou não aprovada e expor os motivos.

COMO SERÁ A VOTAÇÃO?

Como ocorre no processo legislativo brasileiro, aqueles que **aprovam** um projeto permanecem como estão, ou seja, ficam em silêncio/ quietos.

Aqueles que são **contrários** se manifestam, ou seja, levantam a mão.

A votação é feita por **maioria simples**, ou seja, o **primeiro número inteiro maior que a metade** dos participantes.

Por fim será feita a leitura das ideias e dos relatórios para a turma.



APÊNDICE F - FICHA OBSERVACIONAL EM BRANCO

Fichário Observacional para Debates, oficinas legislativas e rodas de conversas sobre Direitos Humanos

Nome: _____ Série/Turma: _____. Data da Observação: _____.

1. Postura e Comportamento Geral

Participação no debate:

- Ativo e engajado
- Participa ocasionalmente
- Raramente participa

Linguagem corporal:

- Aberta, receptiva e confiante
- Tensa ou fechada
- Indiferente ou desinteressada

Respeito às opiniões dos colegas:

- Sempre respeitoso(a)
- Geralmente respeitoso(a)
- Raramente respeitoso(a)

Pontualidade na intervenção:

- Sempre pontual(a)
- Às vezes pontual(a)
- Frequentemente atrasado(a) ou sem intervenção

2. Iniciativas e Contribuições

Tipo de contribuição:

Comentários ou perguntas: _____

Propostas ou sugestões: _____

Compartilhamento de experiências pessoais relacionadas ao tema: _____

Iniciativa de envolver outros colegas:

- Sempre busca envolver outros
- Ocasionalmente tenta envolver
- Não demonstra iniciativa nesse sentido

Capacidade de liderar ou estimular o debate:

- Alta — incentiva a participação de todos, lidera com respeito
- Média — participa, mas sem liderança clara
- Baixa — pouco ou nenhum estímulo à participação coletiva

3. Argumentação e Clareza de Ideias

Clareza na expressão de ideias:

- Muito clara e bem articulada
- Parcialmente clara, com algumas dificuldades
- Confusa ou pouco compreensível

Fundamentação dos argumentos:

- Com exemplos, dados ou referências
- Com opiniões pessoais, mas sem fundamentação sólida
- Sem fundamentação, apenas opiniões

Respeito às opiniões divergentes:

- Sempre respeitoso(a) e aberto(a) ao diálogo

- Geralmente respeitoso(a)

- Raramente respeitoso(a) ou intolerante

4. Empatia e Sensibilidade

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS

Questionário da pesquisa ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia no ensino médio

Nome: Robert, Turma/serie: 2011, Data da pesquisa: 1/02/15

1) Escreva o que você estudante de filosofia do ensino médio entende por direitos humanos?

Direitos humanos são os direitos básicos que todos os seres humanos têm. São os direitos humanos. Eles existem para garantir que todos possam viver com dignidade, liberdade, segurança, justiça e igualdade. São imbuídos em: do pelo, religião, raça, sexo, idade, etc.

2) Você estudante pesquise na internet em seu celular o que 3 (três) autores de destaque na filosofia entendem sobre os direitos humanos? Escreva o que eles disseram sobre os direitos humanos.

John Locke defendeu que todos têm direitos naturais à vida, liberdade e propriedade e que o propósito do governo é proteger esses direitos.

John-Jacques Rousseau defendeu que o ser humano nasce livre, mas a sociedade muitas vezes tem que limitá-lo. Defendeu que a lei deve favorecer os direitos.

Hannah Arendt diz que o principal direito é o "Direito a ter direitos", ou seja, ser reconhecido como um ser humano com razão e dignidade.

Escreva o que você estudante de filosofia entende por direitos humanos?

Como estudante de filosofia, acredito que os direitos humanos são aqueles que todos os seres humanos têm. São os direitos humanos. Eles existem para garantir que todos possam viver com dignidade, liberdade, segurança, justiça e igualdade. São imbuídos em: do pelo, religião, raça, sexo, idade, etc.

É graças ao amor e ao debate em sala de aula com o professor de filosofia que tenho a compreensão bem mais ampla dos direitos humanos além do que eu poderia imaginar. Não que todos tenham de ter opiniões diferentes e debatem sobre elas, mas se ouvir e ficar calados.

questionário da pesquisa ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia no ensino médio

me: Allya Victoria, Turma/serie: 2011, Data da pesquisa: 1/1

Escreva o que você estudante de filosofia do ensino médio entende por direitos humanos?

Para mim, os direitos humanos são um conjunto de regras e valores que servem para garantir respeito e dignidade para as pessoas, independente de quem seja.

3) Você estudante pesquise na internet em seu celular o que 3 (três) autores de destaque na filosofia entendem sobre os direitos humanos? Escreva o que eles disseram sobre os direitos humanos.

John Locke - Defendeu que todos têm direitos naturais a vida, liberdade e propriedade e que o estado existe para protegê-los.

Immanuel Kant - Afirmou que os direitos humanos vêm da dignidade racional do ser humano que deve ser sempre tratado como um fim em si mesmo.

Hannah Arendt - Destacou o "direito a ter direitos", mostrando que, sem pertencer a uma comunidade política, os direitos humanos perdem força.

Escreva o que você estudante de filosofia entende por direitos humanos?

Aprendemos sobre os pensamentos filosóficos e o diálogo com os direitos humanos. Os valores e os princípios dos indivíduos. Com vídeos, textos e imagens o professor nos fez compreender o tema.

Questionário da pesquisa ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia no ensino médio

Nome: Allysson de Oliveira Brito Turma/serie: 2V2 Data da pesquisa: 11/07/2025

1) Escreva o que você estudante de filosofia do ensino médio entende por direitos humanos?

Nada sei sobre

Questionário da pesquisa ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia no ensino médio

Nome: Allysson de Oliveira Brito Turma/serie: 2V2 Data da pesquisa: 11/07/2025

1) Escreva o que você estudante de filosofia do ensino médio entende por direitos humanos?

Os direitos humanos são um conjunto de valores, para garantir o respeito e a dignidade de cada ser humano

2) Você estudante pesquise na internet em seu celular o que 3 (três) autores de destaque na filosofia entendem sobre os direitos humanos? Escreva o que eles disseram sobre os direitos humanos.

John Locke defendeu que todos têm direitos naturais à vida, liberdade e propriedade, e que o Estado existe para protegê-los. Immanuel Kant afirmou que os direitos humanos não dependem da natureza humana, que deve sempre seguir princípios como um ser racional. Hannah Arendt destacou o direito à vida digna, mas também que sem pertencer a uma comunidade política, os direitos humanos perdem força. Cada um, por seu modo, ajudou a fundamentar a nova moderna de direitos humanos.

Escreva o que você estudante de filosofia entende por direitos humanos?

No decorrer das aulas o meu entender sobre os direitos humanos foi mais profundo, afinal nos damos valores que mostram como as ações vão mais além de si, mas também como isso se impõe a nós para manter a sociedade em ordem. Os direitos humanos são valores que nos ajudam a encontrar o respeito e a dignidade para manter uma sociedade livre e de boa convivência.

3) Você estudante pesquise na internet em seu celular o que 3 (três) autores de destaque na filosofia entendem sobre os direitos humanos? Escreva o que eles disseram sobre os direitos humanos.

Em sua "filosofia do direito" Hegel descreveu que os direitos humanos precedentes foram a sua base para o direito natural, e os direitos humanos a concepção subjetiva-função, enquanto o direito da ordem a direito racional. Enquanto o direito é a base para direitos da participação política.

Escreva o que você estudante de filosofia entende por direitos humanos?

Os direitos humanos estuda pela filosofia, são universais e garantem a dignidade

APÊNDICE H - RELATÓRIOS DE IDEIAS PREENCHIDOS PELOS ESTUDANTES

6º Ano A

RELATÓRIO DE IDEIA LEGISLATIVA

Titulo: Combate a violência física, psicológica e sexual em escolas, universidades, hospitais e locais de trabalho.

DESCRIÇÃO DA IDEIA

Atualmente, em nossa sociedade, há um aumento da violência física, psicológica e sexual em escolas, universidades, hospitais e locais de trabalho. Isso ocorre devido ao aumento da população e da urbanização, bem como a falta de políticas públicas para lidar com esse problema. A ideia é criar um programa de prevenção e combate à violência em todos esses locais, com foco na educação e no apoio psicológico.

RELATÓRIO JUSTIFIQUE POR QUE A IDEIA DEVE OU NÃO SER APROVADA
 A ideia deve ser aprovada porque a violência física, psicológica e sexual é um problema sério que afeta muitas pessoas. A prevenção e o combate a esse tipo de violência são essenciais para garantir a segurança e o bem-estar da população. Além disso, a educação e o apoio psicológico são fundamentais para lidar com as consequências da violência.

Aprovado pelo grupo B

1ª ideia aprovada com 15 votos
 3ª ideia aprovada com 13 votos

6º Ano B

RELATÓRIO DE IDEIA LEGISLATIVA

Titulo: Política nacional de incentivo à cultura e ao turismo.

DESCRIÇÃO DA IDEIA

Uma política nacional de incentivo à cultura e ao turismo é essencial para promover o desenvolvimento econômico e social das regiões menos desenvolvidas. Isso pode ser feito através de isenções fiscais, subsídios e outros mecanismos de apoio financeiro. Além disso, é importante investir em infraestrutura e capacitação profissional para atrair turistas e promover a cultura local.

RELATÓRIO JUSTIFIQUE POR QUE A IDEIA DEVE OU NÃO SER APROVADA
 A ideia deve ser aprovada porque a cultura e o turismo são setores importantes para a economia e o desenvolvimento das regiões menos desenvolvidas. O incentivo a esses setores pode gerar empregos, aumentar a renda e promover a preservação do patrimônio cultural e natural.

Aprovado pelo grupo C

1ª ideia aprovada com 15 votos

TÍTULO: Reduzir crianças e adolescentes de ambiente virtual

DESCRIÇÃO DA IDEIA:

Uma solução eficaz para proteger crianças e adolescentes no ambiente virtual seria a criação de uma Plataforma Nacional de Insegurança Sexual (PNIS), desativada com apoio do governo e oferecida gratuitamente. A plataforma funcionaria como um navegador adaptado para o público infantojuvenil, com filtros automáticos que bloqueiam conteúdos impróprios, como violência, pornografia e assuntos pornográficos. Também incluiria ferramentas de controle parental, onde os responsáveis poderiam monitorar o uso, definir limites de tempo e receber alertas sobre possíveis riscos. Dessa forma a proposta contribuiria tanto para a proteção quanto para a educação digital dos jovens, incentivando um uso mais consciente e seguro da internet.

RELATÓRIO: JUSTIFIQUE POR QUE A IDEIA DEVE OU NÃO SER APROVADA

Sim, a ideia deve ser aprovada, pois oferece benefícios sociais, reduz riscos digitais e promove um ambiente online mais seguro e educativo para crianças e adolescentes, além de fortalecer as políticas públicas de proteção e bem-estar digital para essa faixa etária.

Analisado pelo grupo C

TÍTULO: Lombadas a Violência Física, psicológica e Simbólica contra pessoas LGBTQIAT+

DESCRIÇÃO DA IDEIA:

A ideia de "respeito e inclusão" é uma proposta valiosa e necessária para combater a violência contra pessoas LGBTQIAT+ e promover uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Com uma abordagem holística que inclua conscientização, educação, ações e intervenções preventivas com organizações e instituições governamentais, esta ideia pode ter um impacto significativo na redução da violência e na promoção da inclusão.

NÃO APROVADO

RELATÓRIO: JUSTIFIQUE POR QUE A IDEIA DEVE OU NÃO SER APROVADA

respeito e inclusão é uma proposta valiosa que pode ser aprovada com alguns ajustes necessários e indispensáveis, considerando o ponto de vista da implementação e fiscalização. Para garantir a efetividade da ideia, é necessário estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação, além de garantir a participação ativa da sociedade civil e das organizações LGBTQIAT+ na implementação e avaliação da proposta.

A aprovação da ideia de respeito e inclusão ao combate à violência contra pessoas LGBTQIAT+ é essencial para garantir direitos humanos, reduzir a intolerância, fortalecer a coesão social e promover a dignidade, promover socialmente, segurança e participação plena na sociedade, contribuindo um ambiente mais justo e pacífico para todos.

Analisado pelo grupo C

TÍTULO: Proposta infrações administrativas por atos racistas em estádios e outros ambientes esportivos

DESCRIÇÃO DA IDEIA:

Adotar e manter, para promover uma postura de respeito para clubes, torcedores, jogadores e outros envolvidos em eventos esportivos, como estádios, para uma medida imediata, aumento de estádios para uma postura mais responsável, seja através de regulamentação, fiscalização, educação dos jogadores e clubes, um conjunto de ações e outras medidas a serem adotadas em setores de segurança.

RELATÓRIO: JUSTIFIQUE POR QUE A IDEIA DEVE OU NÃO SER APROVADA

É necessário uma mudança, pois ela promove o respeito. Através das multas e de perda de pontos e ameaça de exclusão, os clubes se responsabilizam mais sobre um relação aos casos de racismo (Analisado pelo grupo A)

Proposta aprovada

16 votos a favor

20113

Chape B

TÍTULO: Infrações administrativas por atos de racismo em ambientes esportivos

DESCRIÇÃO DA IDEIA:

Suspensão de atividades em clubes públicos, empresas e entidades esportivas, incluindo clubes, torcedores, jogadores e outros envolvidos em eventos esportivos, como estádios, para uma postura mais responsável, seja através de regulamentação, fiscalização, educação dos jogadores e clubes, um conjunto de ações e outras medidas a serem adotadas em setores de segurança.

RELATÓRIO: JUSTIFIQUE POR QUE A IDEIA DEVE OU NÃO SER APROVADA

A ideia de suspensão de atividades em clubes públicos, empresas e entidades esportivas, incluindo clubes, torcedores, jogadores e outros envolvidos em eventos esportivos, como estádios, para uma postura mais responsável, seja através de regulamentação, fiscalização, educação dos jogadores e clubes, um conjunto de ações e outras medidas a serem adotadas em setores de segurança.

Sim, acho uma ótima ideia.

grupo B

Voteação aprovada!

12 votos

Amare

Chopo C.

RELATÓRIO DE IDEIA LEGISLATIVA

TÍTULO: Proteger crianças e adolescentes do ambiente virtual

DESCRIÇÃO DA IDEIA:

Com o crescimento exponencial do uso de dispositivos conectados a internet, a proteção de crianças e adolescentes virtual tornou-se uma prioridade. A tecnologia oferece inúmeras oportunidades de aprendizado, entretenimento e socialização, mas também expõe os jovens e crianças a riscos, como cyberbullying, exposição a conteúdos inadequados e a interação com pessoas mal-intencionadas.

RELATÓRIO: JUSTIFIQUE POR QUE A IDEIA DEVE OU NÃO SER APROVADA

Não, pois nenhuma ideia de proteção foi apresentada.

Analisado pelo grupo B

Aprovado

14 votos

APÊNDICE I - FICHAS OBSERVACIONAL DOS ESTUDANTES PREENCHIDAS NAS OFICINAS LEGISLATIVAS

Fichário Observacional para Debates, oficinas legislativas e rodas de conversas sobre Direitos Humanos
 Nome: Abnicleidas Sampaio Série/Turma: Vol. 4 Data da Observação: 06/10/81 A 29/10/8

1. Postura e Comportamento Geral
Participação no debate:
 Ativo e engajado
 Participa ocasionalmente
 Raramente participa
Linguagem corporal:
 Aberta, receptiva e confiante
 Tensa ou fechada
 Indiferente ou desinteressada
Respeito às opiniões dos colegas:
 Sempre respeitosa(a)
 Geralmente respeitosa(a)
 Raramente respeitosa(a)
Pontualidade na intervenção:
 Sempre pontual(a)
 Às vezes pontual(a)
 Frequentemente atrasado(a) ou sem intervenção

4. Empatia e Sensibilidade
Reconhecimento das diferenças culturais, sociais ou religiosas:
 Demonstrou empatia e compreensão
 Demonstrou alguma sensibilidade
 Demonstrou pouca ou nenhuma empatia
Atitude diante de temas sensíveis ou polêmicos:
 Respeitosa e cuidadosa
 Indiferente ou desinteressada
 Inadequada ou agressiva
Capacidade de escuta ativa:
 Sempre atento(a) ao que os colegas dizem
 Às vezes atento(a)
 Pouco atento(a) ou distraído(a)

2. Iniciativas e Contribuições
Tipo de contribuição:
 Comentários ou perguntas:
 Propostas ou sugestões:

5. Desenvolvimento Pessoal e Reflexão
Evolução ao longo do debate:
 Demonstra maior compreensão e respeito ao final
 Mantém a mesma postura durante toda a discussão
 Mostra resistência ou dificuldade em mudar de opinião
 Auto-crítica

Compartilhamento de experiências pessoais relacionadas ao tema:
Alguns intervenções no tema
Iniciativa de envolver outros colegas:
 Sempre busca envolver outros
 Ocasionalmente tenta envolver
 Não demonstra iniciativa nesse sentido
Capacidade de liderar ou estimular o debate:
 Alta - incentiva a participação de todos, lidera com respeito
 Média - participa, mas sem liderança clara
 Baixa - pouco ou nenhum estímulo à participação coletiva

6. Observações Gerais:
o estudante participa de forma ativa e demonstra interesse em aprender
respeitosa e cuidadosa
sempre respeitosa
atenta

3. Argumentação e Clareza de Ideias
Clareza na expressão de ideias:
 Muito clara e bem articulada
 Parcialmente clara, com algumas dificuldades
 Confusa ou pouco compreensível
Fundamentação dos argumentos:
 Com exemplos, dados ou referências
 Com opiniões pessoais, mas sem fundamentação sólida
 Sem fundamentação, apenas opiniões

Fichário Observacional para Debates, oficinas legislativas e rodas de conversas sobre Direitos Humanos
 Nome: Alana V. P. dos Anjos Série/Turma: 2º V. 14 Data da Observação: 06/10/81 A 29/10/8

1. Postura e Comportamento Geral
Participação no debate:
 Ativo e engajado
 Participa ocasionalmente
 Raramente participa
Linguagem corporal:
 Aberta, receptiva e confiante
 Tensa ou fechada
 Indiferente ou desinteressada
Respeito às opiniões dos colegas:
 Sempre respeitosa(a)
 Geralmente respeitosa(a)
 Raramente respeitosa(a)
Pontualidade na intervenção:
 Sempre pontual(a)
 Às vezes pontual(a)
 Frequentemente atrasado(a) ou sem intervenção

4. Empatia e Sensibilidade
Reconhecimento das diferenças culturais, sociais ou religiosas:
 Demonstrou empatia e compreensão
 Demonstrou alguma sensibilidade
 Demonstrou pouca ou nenhuma empatia
Atitude diante de temas sensíveis ou polêmicos:
 Respeitosa e cuidadosa
 Indiferente ou desinteressada
 Inadequada ou agressiva
Capacidade de escuta ativa:
 Sempre atento(a) ao que os colegas dizem
 Às vezes atento(a)
 Pouco atento(a) ou distraído(a)

2. Iniciativas e Contribuições
Tipo de contribuição:
 Comentários ou perguntas:
 Propostas ou sugestões:
foi bastante

5. Desenvolvimento Pessoal e Reflexão
Evolução ao longo do debate:
 Demonstra maior compreensão e respeito ao final
 Mantém a mesma postura durante toda a discussão
 Mostra resistência ou dificuldade em mudar de opinião
 Auto-crítica

Compartilhamento de experiências pessoais relacionadas ao tema:
compartilhando experiências pessoais
Iniciativa de envolver outros colegas:
 Sempre busca envolver outros
 Ocasionalmente tenta envolver
 Não demonstra iniciativa nesse sentido
Capacidade de liderar ou estimular o debate:
 Alta - incentiva a participação de todos, lidera com respeito
 Média - participa, mas sem liderança clara
 Baixa - pouco ou nenhum estímulo à participação coletiva

6. Observações Gerais:
o aluno demonstra interesse em aprender
respeitosa e cuidadosa
sempre respeitosa
atenta

3. Argumentação e Clareza de Ideias
Clareza na expressão de ideias:
 Muito clara e bem articulada
 Parcialmente clara, com algumas dificuldades
 Confusa ou pouco compreensível
Fundamentação dos argumentos:
 Com exemplos, dados ou referências
 Com opiniões pessoais, mas sem fundamentação sólida
 Sem fundamentação, apenas opiniões
Respeito às opiniões divergentes:
 Sempre respeitosa(a) e aberto(a) ao diálogo
 Geralmente respeitosa(a)
 Raramente respeitosa(a) ou intolerante

Fichário Observacional para Debates, oficinas legislativas e rodas de conversas sobre Direitos Humanos
 Nome: Adriano V. A. Tenório Série/Turma: 2º V. 14 Data da Observação: 06/10/81 A 29/10/8

1. Postura e Comportamento Geral
Participação no debate:
 Ativo e engajado
 Participa ocasionalmente
 Raramente participa
Linguagem corporal:
 Aberta, receptiva e confiante
 Tensa ou fechada
 Indiferente ou desinteressada
Respeito às opiniões dos colegas:
 Sempre respeitosa(a)
 Geralmente respeitosa(a)
 Raramente respeitosa(a)
Pontualidade na intervenção:
 Sempre pontual(a)
 Às vezes pontual(a)
 Frequentemente atrasado(a) ou sem intervenção

4. Empatia e Sensibilidade
Reconhecimento das diferenças culturais, sociais ou religiosas:
 Demonstrou empatia e compreensão
 Demonstrou alguma sensibilidade
 Demonstrou pouca ou nenhuma empatia
Atitude diante de temas sensíveis ou polêmicos:
 Respeitosa e cuidadosa
 Indiferente ou desinteressada
 Inadequada ou agressiva
Capacidade de escuta ativa:
 Sempre atento(a) ao que os colegas dizem
 Às vezes atento(a)
 Pouco atento(a) ou distraído(a)

2. Iniciativas e Contribuições
Tipo de contribuição:
 Comentários ou perguntas:
 Propostas ou sugestões:
compartilhando experiências pessoais relacionadas ao tema

5. Desenvolvimento Pessoal e Reflexão
Evolução ao longo do debate:
 Demonstra maior compreensão e respeito ao final
 Mantém a mesma postura durante toda a discussão
 Mostra resistência ou dificuldade em mudar de opinião
 Auto-crítica

Compartilhamento de experiências pessoais relacionadas ao tema:
compartilhando experiências pessoais
Iniciativa de envolver outros colegas:
 Sempre busca envolver outros
 Ocasionalmente tenta envolver
 Não demonstra iniciativa nesse sentido
Capacidade de liderar ou estimular o debate:
 Alta - incentiva a participação de todos, lidera com respeito
 Média - participa, mas sem liderança clara
 Baixa - pouco ou nenhum estímulo à participação coletiva

6. Observações Gerais:
o aluno participa de forma ativa e demonstra interesse em aprender
respeitosa e cuidadosa
sempre respeitosa
atenta

3. Argumentação e Clareza de Ideias
Clareza na expressão de ideias:
 Muito clara e bem articulada
 Parcialmente clara, com algumas dificuldades
 Confusa ou pouco compreensível
Fundamentação dos argumentos:
 Com exemplos, dados ou referências
 Com opiniões pessoais, mas sem fundamentação sólida
 Sem fundamentação, apenas opiniões
Respeito às opiniões divergentes:
 Sempre respeitosa(a) e aberto(a) ao diálogo
 Geralmente respeitosa(a)
 Raramente respeitosa(a) ou intolerante

Com exemplos, dados ou referências

Fichário Observacional para Debates, oficinas legislativas e rodas de conversas sobre Direitos Humanos
 Nome: André V. S. Barros Série/Turma: 2º V. 14 Data da Observação: 06/10/81 A 29/10/8

1. Postura e Comportamento Geral
Participação no debate:
 Ativo e engajado
 Participa ocasionalmente
 Raramente participa
Linguagem corporal:
 Aberta, receptiva e confiante
 Tensa ou fechada
 Indiferente ou desinteressada
Respeito às opiniões dos colegas:
 Sempre respeitosa(a)
 Geralmente respeitosa(a)
 Raramente respeitosa(a)
Pontualidade na intervenção:
 Sempre pontual(a)
 Às vezes pontual(a)
 Frequentemente atrasado(a) ou sem intervenção

4. Empatia e Sensibilidade
Reconhecimento das diferenças culturais, sociais ou religiosas:
 Demonstrou empatia e compreensão
 Demonstrou alguma sensibilidade
 Demonstrou pouca ou nenhuma empatia
Atitude diante de temas sensíveis ou polêmicos:
 Respeitosa e cuidadosa
 Indiferente ou desinteressada
 Inadequada ou agressiva
Capacidade de escuta ativa:
 Sempre atento(a) ao que os colegas dizem
 Às vezes atento(a)
 Pouco atento(a) ou distraído(a)

2. Iniciativas e Contribuições
Tipo de contribuição:
 Comentários ou perguntas:
 Propostas ou sugestões:
foi bastante
compartilhando experiências pessoais

5. Desenvolvimento Pessoal e Reflexão
Evolução ao longo do debate:
 Demonstra maior compreensão e respeito ao final
 Mantém a mesma postura durante toda a discussão
 Mostra resistência ou dificuldade em mudar de opinião
 Auto-crítica

Compartilhamento de experiências pessoais relacionadas ao tema:
compartilhando experiências pessoais
Iniciativa de envolver outros colegas:
 Sempre busca envolver outros
 Ocasionalmente tenta envolver
 Não demonstra iniciativa nesse sentido
Capacidade de liderar ou estimular o debate:
 Alta - incentiva a participação de todos, lidera com respeito
 Média - participa, mas sem liderança clara
 Baixa - pouco ou nenhum estímulo à participação coletiva

6. Observações Gerais:
o aluno participa de forma ativa e demonstra interesse em aprender
respeitosa e cuidadosa
sempre respeitosa
atenta

3. Argumentação e Clareza de Ideias
Clareza na expressão de ideias:
 Muito clara e bem articulada
 Parcialmente clara, com algumas dificuldades
 Confusa ou pouco compreensível
Fundamentação dos argumentos:
 Com exemplos, dados ou referências
 Com opiniões pessoais, mas sem fundamentação sólida
 Sem fundamentação, apenas opiniões
Respeito às opiniões divergentes:
 Sempre respeitosa(a) e aberto(a) ao diálogo
 Geralmente respeitosa(a)
 Raramente respeitosa(a) ou intolerante

