



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

ANTONIO AVELINO SOARES

A EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

ANTONIO AVELINO SOARES

A EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S676e Soares, Antonio Avelino.
A efetividade da educação em direitos humanos no ensino médio [manuscrito] / Antonio Avelino Soares. - 2018.
106 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa, Coordenação do Curso de Jornalismo - CCSA."
1. Práxis pedagógica. 2. Educação - Direitos humanos. 3. Práxis pedagógica. I. Título
21. ed. CDD 370.115

ANTONIO AVELINO SOARES

A EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO

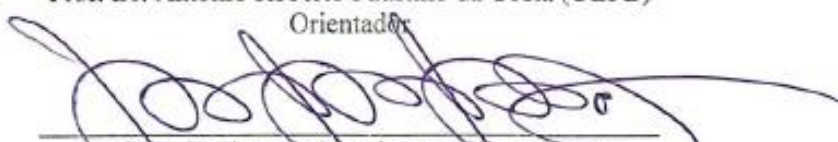
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa

Aprovado em: 17.12.2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
Orientador


Prof. Dr. Luciano do Nascimento Silva (UEPB)
Examinador


Prof. Dr. Paulo Cesar Oliveira Diniz (PROFSOCIO/UFCG)
Examinador

Ao meu pai Avelino Soares Neto (in memoriam),
DEDICO.

Ao meu filho, OFEREÇO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter colocado Maria Kacilene Fialho da Silva na minha vida, trazendo otimismo e perseverança nessa caminhada.

Através da minha mãe, Antonia Luzia Soares, estendo os meus agradecimentos a todos os meus familiares que sempre incentivaram os meus estudos.

Sou grato aos meus colegas, professores e professoras, da escola na qual trabalho pela motivação para a conclusão desse estudo.

Agradeço aos meus alunos, os quais, de forma direta ou indireta, me motivaram para a produção deste estudo, ao compartilharem da minha satisfação por conseguir estudar em um curso de pós-graduação (Mestrado) com a credibilidade da UEPB.

Tenho imensa gratidão ao Professor Antonio Roberto Faustino da Costa, que soube compreender a minha preocupação em desenvolver uma prática docente condizente com objetivas necessidades de aprendizagem dos discentes, inserindo-me nos estudos do grupo de pesquisa, o que permitiu conhecer uma determinada Proposta Pedagógica denominada “Práxis Educativo-Coletiva”.

Este conhecimento, aprofundado com a contribuição inestimável dos professores examinadores Assis Souza de Moura, Luciano do Nascimento Silva e Paulo Cesar Oliveira Diniz, desencadeou horizontes de esperança e encorajamento no contexto de uma prática docente direcionada para o desenvolvimento humano, ao passo em que se valoriza a generosidade.

Agradeço aos Professores José César dos Santos, Pedro Bergamo e Roberto Marden Lucena que fizeram parte deste estudo, com suas reflexões acerca da busca de uma educação de verdadeira qualidade.

RESUMO

O estudo parte do pressuposto de que, nas práticas educativas, o ato de ensinar Direitos Humanos enfrenta sérios desafios para ser trabalhado junto aos alunos do Ensino Médio. Dinamizar esse ensino implica não só ir além do “conhecer” esses Direitos, mas contribuir com a formação humana e crítica dos indivíduos, evidenciando uma sociedade com menos indignidades humanas e mais exposta a críticas, na qual o respeito à vida venha a ser uma constante percebida de modo prático no cotidiano das relações interpessoais. O problema de pesquisa envolve a seguinte pergunta-síntese: por que a efetividade da Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio precisaria contar com referências e fundamentos que sirvam para orientar e embasar o processo educacional? Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, tendo como referencial a própria prática docente, em consonância com as referências e fundamentos que orientam e embasam a “Práxis Educativo-Coletiva”, desenvolvida junto à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Advogado Nobel Vita, localizada no município de Coremas-PB, onde o pesquisador exerce as atribuições de professor e também de pesquisador do Grupo de Pesquisa-Ação “Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva”. Coloca-se, então, a hipótese de que desalheamento educacional à objetividade do referencial e fundamental da condição propriamente Humana de Direitos e de Obrigações tenderá a incidir em competência junto aos discentes para abraçarem atitudes acentuadamente minimizadoras das violências que ainda irão caracterizar as condutas das lideranças que se imponham junto aos integrantes das gerações mais velhas.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Ensino Médio. Práxis educativo-coletiva.

ABSTRACT

The study is based on the assumption that, in educational practices, the teaching of Human Rights faces serious challenges to be worked with the students of High School. To stimulate this teaching implies not only going beyond "knowing" these Rights, but contributing to the human and critical formation of individuals, showing a society with less human indignities and more exposed to criticism, in which respect for life will be a constant perceived in a practical way in the daily life of interpersonal relations. The research problem involves the following synthesis question: why should the effectiveness of Human Rights Education in Higher Education need to have references and foundations that guide and support the educational process? Methodologically, this is an exploratory research, having as reference the teaching practice itself, in line with the references and foundations that guide and support the "Educational-Collective Praxis", developed at the State School of Elementary and Middle School Nobel Vita, located in the municipality of Coremas-PB, where the researcher exercises the attributions of professor and also researcher of the Research-Action Group "Teacher Training and Educative-Collective Praxis". The hypothesis is that educational disintegration to the objectivity of the referential and fundamental human condition of Rights and Obligations will tend to focus on competence with the students, to embrace actions markedly minimizing the violence that will still characterize the conduct of leadership that still prevails with the members of the older generations.

Keywords: Education in Human Rights. High school. Educational-collective praxis.

SUMÁRIO

| | |
|---|-------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | p. 8 |
| 2 REFERÊNCIAS TEÓRICAS E FUNDAMENTOS BÁSICOS..... | 12 |
| 2.1 Elementos Históricos e Conceituais sobre os Direitos Humanos | 20 |
| 2.2 Escola, Cidadania e Educação em Direitos Humanos | 23 |
| 2.3 Educação em Direitos Humanos como Política Pública | 30 |
| 2.4 Problematização da Efetividade dos Direitos Humanos na Educação | 35 |
| 2.5 Questões Referenciais e Fundamentais na Educação em Direitos Humanos | 40 |
| 3 METODOLOGIA..... | 45 |
| 4 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA | 49 |
| 4.1 Mediação Referencial-Fundamental para a Educação em Direitos Humanos | 52 |
| 4.2 Elementos para Autoavaliação de Conteúdos em Direitos Humanos | 57 |
| 4.3 Projetos Pedagógicos e Educativos em Direitos Humanos | 65 |
| 4.4 Compartilhamento da “Mina de Saberes” na Ambiência Escolar | 70 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 79 |
| REFERÊNCIAS | 82 |
| APÊNDICES | |
| APÊNDICE A - Produto | |
| APÊNDICE B – Memorial | |

1 INTRODUÇÃO

A prática docente abrange uma inequívoca realidade que tem sido propícia para fazer reflexões sobre a nossa atuação junto ao processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, o ambiente no qual a docência se processa também se constitui em cenário prático para enxergarmos desafios e possibilidades no sentido de propor uma educação de significativa qualidade. À medida que avançamos na educação em direitos humanos, emerge um tipo de reconhecimento acerca da expressiva constatação, nas práticas educativas, dos desafios inibidores do trabalho correspondente a esta temática junto aos alunos.

Decorrem desses constatados desafios as bases fundamentais de nossa busca por soluções para dinamizar a educação em Direitos Humanos. Tais bases, de acordo com nossas percepções de ensino e de aprendizagem, devem não só ir além do “conhecer” esses direitos, mas, peculiarmente, contribuir com a formação humana e crítica dos indivíduos. Dessa forma, torna-se ao menos admissível contribuir para evidenciar uma sociedade menos eivada de indignidades humanas e mais exposta a críticas, na qual o respeito à vida, em todos os seus segmentos, venha a ser uma constante percebida de modo prático no cotidiano das relações interpessoais.

As práticas pedagógicas assim subsidiadas por abordagens amplificadoras do coeficiente de dignidade humana, enquanto propiciam aos alunos uma constatação efetiva da teoria estudada, também promovem uma melhor participação estudantil no processo educativo, além de uma inusitada compreensão dos conteúdos de aulas.

Assim, entendemos que a “prática” em foco, por além de refletir critérios, é também capaz de fornecê-los, permitindo aos discentes se situarem em um processo educativo e social, em cuja dinâmica eles próprios se reconhecem como participantes. Trata-se de aspecto situacional que torna urgente aprofundar estudos para que sejamos capazes de compreender e melhorar nossa prática pedagógica, aperfeiçoando o processo de aprendizagem dos alunos e colaborando, peculiar e mais amplamente, com a sua formação (ver Apêndice B).

Diante dessa percepção e, também, da condição de delinear o objeto de pesquisa, começamos a refletir sobre um peculiar procedimento com o qual se busca “desalheamento educacional à objetividade”, à base de determinada “práxis educativo-coletiva” (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016).

Assim, por força de tal reflexão, passamos não só a melhor compreender o contexto criticamente social e educativo no qual estamos inseridos enquanto educadores, haja vista também chegarmos a repensar este contexto e a nossa prática pedagógica, buscando solução para o desafio que está evidenciado na vivência escolar e que corresponde a intensificar a qualidade da educação em direitos humanos.

À base de uma das nossas assim “refletidas concepções” a respeito da relação ensino-aprendizagem, aquela “práxis” coincidiu então com enxergar a inserção de professores e também de alunos em todos os aspectos do processo educacional, inserção que cumpre acontecer de forma contextual, além de condizente com determinada objetividade. Por sua vez, esta objetividade não se reduz a um processo educacional específico ou local, mas a ocorrer em nível global, universal e genérico ou, ainda, inequivocamente público.

Nesse sentido, perceber a realidade com a qual nos deparamos no cotidiano escolar, significa que precisamos reconhecer as próprias necessidades dos alunos que se expressam na escola, mais especificamente, na aprendizagem. Como exemplo de tais necessidades emerge aquela de fazer frente a várias formas de violência, com as quais também nos deparamos na sociedade. Negar a presença da violência e não trazer a concernente problemática para ser criteriosamente trabalhada dentro do processo de ensino e de aprendizagem, pois ambos – negar e não trazer – têm coincidido, sobremaneira, com frustrar o atendimento dessas duas mais notórias “necessidades dos alunos”, as quais incidem em compreender a realidade social e se posicionar de forma crítica sobre os respectivos entendimentos.

Para que se pense uma educação de verdadeira qualidade, além de promover uma prática pedagógica que abranja a discussão da problemática social, enquanto esta se expressa em ações de desrespeito à dignidade humana, tais como as várias formas de violência, é preciso adentrar às próprias relações sociais que, peculiarmente, firmam-se no âmbito da sala de aula. Neste âmbito e de maneira exemplar, emergem competições entre indivíduos que procuram se individualizar, para que sejam “merecedores do crédito” de obter melhores notas, emergência que também perfaz algo que precisa ser repensado, cabendo, para tanto, discutir a importância de socializar o conhecimento, como forma de participação e construção de novos saberes, além de ressaltar o compromisso pessoal de solidariedade e de cidadania com o semelhante.

Neste sentido, destacamos duas situações nas quais tivemos uma experiência singular da concreta dinamização do ensino, quando, ao discente, oportuniza-se uma aprendizagem na qual ele compreenda as relações sociais, em cuja vigência a evidenciação de direitos e deveres se efetiva em termos não somente de complementariedade, mas inclusive de indispensável sentido de evidenciação prática no cotidiano de todos.

Ambas as situações ocorreram junto à escola onde, desde 2001, exercemos as funções de professor – a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Advogado Nobel Vita, localizada no município de Coremas, Sertão da Paraíba.

Dessa forma, a pesquisa que houve de ser desenvolvida busca evidenciar problemáticas da educação em direitos humanos, tomando como referência e fundamento a própria prática docente do ensinar tais direitos. Trata-se de desenvolver, então, uma pesquisa em caráter exploratório, objetivando apontar as possibilidades de efetivação desses direitos não somente em termos de construção de conhecimentos, mas, peculiarmente, consubstanciar o comprometimento dos discentes com a evidenciação de uma sociedade na qual as indignidades humanas sejam menos frequentes.

O problema central da pesquisa, portanto, reside na seguinte pergunta: Por que a efetividade da educação em direitos humanos no Ensino Médio precisaria contar com referências e fundamentos que sirvam para orientar e embasar o processo educacional?

Em pesquisa educacional, o que se problematiza neste estudo é a insuficiência formativa que ora prevalece no ato de ensinar direitos humanos, uma vez que esta prática está a se processar de maneira não apenas separada das obrigações (também) humanas, como também alheada ao caráter referencial (orientativo) e fundamental (básico) da condição propriamente humana que é comum na relação entre direitos e obrigações e que, por isso, há de instituir unidade entre ambos.

Admite-se, então, a hipótese de que desalheamento educacional à objetividade do caráter orientativo e básico da condição propriamente humana de direitos e de obrigações tenderá a incidir em competência, junto aos integrantes das gerações sucessivamente mais novas, para abraçarem atitudes acentuadamente minimizadoras, ao menos isto, das violências que ainda irão caracterizar, como viciosamente sociais, as condutas das lideranças que ainda se imponham junto aos integrantes das gerações mais velhas.

Para tanto, dinamizar o ato de ensinar Direitos Humanos em prol de uma formação humana e situadamente crítica dos alunos do Ensino Médio cumpre que três objetivos específicos da pesquisa junto à Escola Advogado Nobel Vita se encontrem de antemão definidos:

a) facultar ao ora prevalente ato de ensinar direitos humanos vir a ser mediado pela referencial-fundamentalidade humana de cinco “categorias”, estas também consideradas propedêuticas e interdisciplinares, cuja procedência veio a ser entendida como “Mina de Saberes” (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016)¹;

b) oportunizar aos estudantes que o entendimento da “Mina de Saberes” venha a neles despertar motivação para abraçar a criteriosidade de se avaliarem e serem avaliados por produções ainda caracterizadas como estudantis; e

c) avaliar a influência da quinta “categoria” da “Mina de Saberes”, na direção de que o concernente entendimento venha a intensificar inequívoca do “sentido (do que é) coletivo”, com vistas a potencializar protagonismo estudantil enquanto fator de ultrapassagem da “mudança para nada mudar” na esfera das vigentes relações sociais de produção, a começar pela influência em foco no próprio coletivo educacional.

¹ A “Mina de Saberes” constitui uma referencial-fundamentalidade norteadora do Grupo de Pesquisa-Ação CONSER da Faculdade São Francisco de Barreiras-BA (FASB) e do Grupo de Pesquisa-Ação Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva, fruto da parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB Campus Picuí) e a FASB.

2 REFERÊNCIAS TEÓRICAS E FUNDAMENTOS BÁSICOS

A questão dos direitos humanos tem acompanhado os “debates” que compõem os diversos discursos na modernidade. Os “abusos” que têm acometido as dignidades humanas foram e ainda são presentes nas várias relações sociais, das mais complexas e amplas, como a própria esfera estatal, às mais “simples”, presentes no cotidiano das pessoas. Isso torna evidente a necessidade de uma educação capaz de permitir uma efetiva problematização das objetividades pertinentes à vida de todos e que implique em possibilidades concretas de uma sociedade com menos indignidades.

A partir do reconhecimento de foi cometida uma grande afronta contra a humanidade, principalmente ao longo da Segunda Guerra Mundial, provocando milhares de vítimas humanas, foi instituída em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Diante da realidade desta declaração universal surgiram outros documentos e acordos em defesa de vários direitos, seguindo, por um lado, tendências de universalização, multiplicação, diversificação ou especificação. Neste último caso, a principal implicação é que: “[...] A pessoa humana não foi mais considerada de maneira abstrata e genérica, mas na sua especificidade e nas suas diferentes maneiras de ser: como mulher, criança, idoso, doente, homossexual, etc...” (TOSI, 2004b, p. 17).

Historicamente, ainda de acordo com Tosi (2004b, p. 17-18), registram-se quatro gerações de direitos, a saber:

A primeira geração inclui os direitos civis e políticos: os direitos à vida, a liberdade, à propriedade, à segurança pública, a proibição da escravidão, a proibição da tortura, a igualdade perante a lei, a proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de habeas corpus [...] Para a tradição liberal, esses são os únicos direitos no sentido próprio da palavra, porque podem ser exigidos diante de um tribunal e, por isso, são de aplicação imediata, a diferença dos direitos de segunda geração que são considerados de aplicação progressiva. A segunda geração inclui os direitos econômicos, sociais e culturais: o direito à seguridade social, o direito ao trabalho e a segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, o direito a um salário justo e satisfatório, a proibição da discriminação salarial [...] A maioria dos direitos de segunda geração não podem ser exigidos diante de um tribunal, e por isso, são de aplicação “progressiva” ou “programática” e existe um debate sobre a sua “justiciabilidade”. A terceira geração inclui os direitos a uma nova ordem internacional: o direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na Declaração possam ser plenamente realizados; o direito à paz, ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à proteção do patrimônio comum da humanidade, etc... A quarta geração é uma categoria nova de direitos ainda em discussão e que se refere aos direitos das gerações futuras que criariam uma obrigação para com a nossa geração, isto é, um compromisso de deixar o mundo em que vivemos, melhor, se for possível, ou menos pior, do que o recebemos, para as gerações futuras. Isto implica uma série de discussões que envolvem todas as três gerações de direitos, e a constituição de uma nova ordem econômica, política, jurídica, e ética internacional.

Contudo, cumpre ressaltar que, assim como os direitos são fundamentais à condição propriamente humana, antes até mesmo disso, as obrigações se apresentam vitais a esta mesma condição, instituindo unidade entre direitos e obrigações, o que pressupõe ter em conta a necessária e inescapável sustentabilidade coletiva. A questão da sustentabilidade tem sido algo expressamente plausível, ao considerarmos os aspectos histórico, cultural, social, dentre outros, do “processo técnico-cultural” seguido pela humanidade. Supõe-se que, inicialmente, os seres humanos se preocupavam apenas em obter alimentos da natureza, portanto, não produziam e viviam de modo nômade, sempre em busca de alimentos.

A natureza não dispõe de subsídios alimentares em ilimitada quantidade e diversidade e, muito provavelmente, os seres humanos tiveram, por necessidade, que assumir a postura de produtores. A produção enquanto atrelada a resolver a necessidade humana de alimentação, em bases individuais ou coletivas, tende a promover um equilíbrio constante entre os seres humanos que a assumem. Nesse sentido, compreende-se o produzir com o sentido de “resolver problema”, no caso específico, o problema da alimentação. Mais amplamente, como diriam Marx e Engels (2007, p. 32-33):

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos [...] A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça [...]

Ao aplicarmos esse sentido da produção à educação, torna-se plausível entender que, ao produzirmos de modo coerente com as perspectivas de uma educação de qualidade, na qual o humano seja a prioridade, deparamo-nos com encontrar soluções para os óbvios problemas da prática educativa, problemas cujas proporções vão do local ao global, tendo em vista as objetividades inegavelmente presentes e comuns no âmbito da própria sociedade.

O processo educacional necessita considerar o estudante no sentido de sua inserção na sociedade como autossustentável, cujo significado corresponde à formação construída, peculiarmente enquanto esse mesmo estudante se encontra no ambiente escolar, o que deve subsidiá-lo em dois aspectos principais: para lograr capacidade de produzir para a sua própria sustentação e, também, para contribuir com um excedente para o que é inequivocamente

coletivo. Ambos estes fins – autossustentação e sustentação coletiva - propiciam um equilíbrio nessa produção.

Como pensar um proceder pedagógico que considere realmente o humano? Um dos caminhos apontados pelas reflexões, alcançadas a partir da “práxis educativo-coletiva”, é justamente a compreensão das objetividades que se intercalam entre as práticas educativas enquanto possibilidades e dificuldades.

Assim sendo, educar perpassa fronteiras que vão muito além do simples ato de “adquirir” conhecimentos. Envolve todo um contexto de significados para todos que estão comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, dos próprios discentes, uma vez que a predisposição dos mesmos em enxergar a educação como promotora de mudanças significativamente concretas para as suas vidas constitui-se requisito necessário:

A educação é uma produção de si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si para si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar, uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos, e portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000, p. 54).

A predisposição pedagógica, através da abordagem de determinados conteúdos que provoquem o reconhecimento dos indivíduos de que a sociedade tal qual a encontramos na nossa vivência social, com inúmeras desigualdades e violências sociais e, sobretudo, a forma “naturalizada” pelas idealidades provenientes, principalmente de setores dominantes, e ideologicamente difundidas, das mais variadas formas, para a sociedade, abre precedentes para a construção de problematizações efetivas na educação.

Ademais, buscar o caráter de significados na aprendizagem para os alunos recai sobre uma abordagem sistemática das objetividades de vida nas quais se inserem todos e, especificamente, os discentes que, na essencialidade da educação, precisam se situarem ativamente na construção de saberes éticos e científicos, indispensáveis à construção humana e intelectual dos mesmos.

Como podemos reconhecer as objetividades nas quais estamos inseridos, que colaboram para que possamos desenvolver uma postura crítica diante das várias relações sociais que permeiam a nossa sociedade, na qual os interesses diversos de determinados segmentos dominantes se contradizem com condições igualitárias de vida, colaborando na constituição de acentuadas desigualdades sociais?

O ato de educar em direitos humanos, portanto, perfaz-se de uma crucial problematização desses direitos e não somente do seu mero conhecimento, tendo em vista a concretude da sua efetivação. Assim, a educação centrada no “convencimento” das pessoas sobre suas potencialidades humanas de provocar mudanças concretas que venham a contribuir com a dignificação da própria condição humana pode se constituir numa perspectiva segura e certamente propulsora no atendimento da coletividade e não para atender, puramente, a idealidades individuais ou de determinados grupos ou classes sociais.

Neste sentido, este estudo tem nos proporcionado uma experiência singular no que diz respeito à sua contribuição imediata no âmbito da nossa prática docente. Assim, a pesquisa tem assumido uma complexidade de construção de saberes que muito colaboram numa reflexão sólida e prática acerca do processo de aprendizagem e ensino.

Essa constatação vem se concretizando ao passo que estamos incorporando, à nossa prática pedagógica, as reflexões pertinentes aos cinco “princípios categoriais” da “Mina de Saberes”, preconizada por Costa, Bergamo e Lucena (2016), quais sejam: (a) Interação entre sustentador(es) e prole humana naturalmente ainda autoinsustentável; (b) a imediatidade da excedência de produção que não pertence à sua própria fonte geradora; (c) distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados; (d) limites; e (e) sentido (do que é) coletivo.

Para tanto, buscamos alinhar o ato de ensinar direitos humanos a partir dos referidos princípios, os quais inequivocamente constituem referenciais para enxergarmos possibilidades de ensino que, além de facilitar a aprendizagem dos conteúdos ensinados, sinalizam para uma complexidade de saberes que podem ser construídos de forma a despertar o senso crítico e criativo, assim como o compromisso com a construção de uma sociedade com mais dignidades humanas.

Os princípios referidos, mais especificamente na abordagem daquele ato de ensinar direitos humanos, traduzem-se em uma reflexão que consiste em problematizar a efetividade destes direitos a partir da educação. Com isso, na discussão dos direitos humanos, considera-se relevante todo processo histórico de construção dos conceitos, leis e outros tantos aparatos documentais que registram a necessidade da efetividade de uma convivência humana mais pacífica e solidária entre os povos.

No entanto, também nesse mesmo contexto de “criações” de determinadas medidas de respeito aos direitos humanos, temos evidenciado que, em termos legais, esses direitos são muito referenciados. Como exemplos, podemos citar a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada de 1948, bem como a Constituição Brasileira de 1988 que faz várias referências às dignidades humanas.

Assim, o conhecimento da construção dos direitos humanos, em si, já nos leva a fazermos alguns questionamentos. Entre eles, podemos indagar a respeito da efetividade desses direitos. É necessário entender que, ao refletirmos sobre os direitos humanos, temos pensado em termos práticos, ou seja, como são eles apresentados, percebendo-se que, a partir do próprio “conceito”, incide-se em uma “idealidade” que não contribui para sua efetivação.

Ao passo que se apresentam os direitos humanos, torna-se perceptível a carência ou até mesmo a inexistência de parâmetros para pensar a efetivação desses direitos, a partir do compromisso geral em construir relações sociais em que se evidenciem, dentre outros pressupostos, o respeito às diferenças, a promoção da alteridade, o compromisso com o que venha a ser coletivo.

O ato de ensinar dos direitos humanos assume proporções reflexivas mais condizentes inclusive com o próprio ato de “educar”, ou seja, é necessário que haja lucidez no âmbito de todo processo educativo e um repensar metodológico que permita maior criticidade e inserção do aluno, assim como “reinserção” do próprio docente:

Em alcance propriamente “crítico-teórico”, o processo educativo torna-se delator da atuação pedagógica que lhe é constitutiva, porque esta atuação tem sido socialmente condicionada a se transformar em “agência-propriedade” da tecno-ciência – esta, a se tornar excludente, ou seja, nada há de constituir educação, além dela mesma. Nesta condição, e em estreita cumplicidade com o metropolismo, a atuação pedagógica se torna sempre mais funcional à (re)-concentração da propriedade, inclusive de si mesma (apelo ao professor-robô, este já sistemicamente em gestação e a compor bem-de-capital, pouco ou nada importando se este bem vier a ser privado, público, ou mesmo social) [BERGAMO, 2010, p. 159].

A prática docente efetivamente relevante às necessidades de um ensino de qualidade não pode estar desvinculada de uma criticidade do processo educativo. O professor precisa estar convicto de seu compromisso em formar cidadãos críticos e, sobretudo, comprometidos com as dignidades humanas. Na contramão, inclusive, das “políticas educacionais” que, historicamente, tendem a direcionar a educação e o “comportamento” dos seus egressos para o atendimento aos modelos econômicos preponderantes, exercendo forte influência “na estruturação dos objetivos, lógicas institucionais e organizacionais, nas formas de

financiamento, nas modalidades de interação com a sociedade, nas práticas profissionais e nas próprias identidades, estratégias e biografias pessoais.” (AFONSO, 2015, p. 274).

Ensinar de forma ética e científica, frente a certas “orientações educacionais”, torna-se um desafio, mas também condição necessária para a formação cidadã dos indivíduos. Assim, enxerga-se a necessidade de ensinar direitos humanos, de forma a levar o estudante a uma reflexão das suas próprias objetividades, visto que os saberes são provenientes da vida do próprio aluno e podem sinalizar para soluções de determinados problemas e, sobretudo, discussão sobre o próprio ambiente escolar constituir-se em “locus” para pensar a efetivação desses direitos.

Tais objetividades se traduzem em pensar no primeiro princípio da referida “Mina de Saberes”, o qual consiste na “interação entre sustentador(es) e prole humana naturalmente ainda autoinsustentável” (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016). Nesse sentido, podemos pensar o professor como sendo o responsável pela “mediação dos conhecimentos estudados e produzidos”, levando o aluno a enxergar a existência de pessoa (cabe referência ao próprio aluno que no momento apenas estuda) que é ainda “autoinsustentável”, mas que naturalmente é pretensa a todas as objetividades que o assegure a ser considerado como pessoa “autossustentável”. Assim, espera-se que os indivíduos estejam compromissados não somente com a sua própria sustentabilidade e da sua prole, mas também com o que se entende por “sustentabilidade coletiva”.

Dessa forma, o aluno pode perceber que a sua condição de pessoa “autoinsustentável” não é definitiva. Ele apenas se encontra em um processo transitório para a sustentabilidade da sua própria vida (“autossustentável”). Por enquanto, esse mesmo aluno se encontra em uma situação na qual precisa se apropriar de parte do excedente produzido por outra(s) pessoa(s), que, no caso, incide(m) no seu “sustentador”.

A educação se coloca em situação eminentemente de convencimento ao passo que leva o aluno a perceber-se, sobretudo, como um ente capaz de produzir e não apenas de apropriar. Assim, no cotidiano de professores e alunos, a ideia de “passar conhecimentos”, além de não ser condizente com uma educação significativamente crítica, também não leva à produção de conhecimentos, pois tal fato se assemelha unicamente à ideia de apropriação.

Conceber os direitos humanos, nesse sentido, faculta pensá-los a partir das próprias relações familiares nas quais já se estabelece um dos mais indispensáveis direitos, qual seja, o da própria vida. Então, na relação entre “sustentador(es) e prole humana naturalmente ainda autoinsustentável” percebem-se as mais efetivas relações de alteridade, respeito, compromisso com a sustentabilidade dos filhos.

O respeito aos direitos humanos confere, entre tantos outros fatores, a própria “sustentabilidade coletiva”, tendo em vista que uma sociedade com menos indignidades humanas é, sobretudo, uma necessidade propriamente humana. Aqui reside, justamente, a importância de se difundir para os alunos o quinto princípio da “Mina de Saberes”, qual seja, o “sentido (do que é) coletivo” (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016), o que pressupõe levá-los a refletir e enxergar que, sempre alinhado a um direito, encontra-se uma obrigação. Sem essa associação é inviável pensar a efetividade dos direitos.

Considere-se, portanto, a questão dos direitos ao cotidiano escolar do aluno. Neste caso, podemos refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, permitindo que o discente possa enxergar que a educação em si mesma se constitui em inequívoco direito humano. Cabe, então, refletir: seria possível “construir” conhecimentos e aprovações em provas sem a presença das obrigações do próprio estudante com os seus estudos? Trata-se de obrigações que possam emergir de princípios éticos e científicos a subsidiarem efetivamente o processo de ensino e de aprendizagem, diversamente de certas perspectivas ideológicas que preferem, antes, atender os interesses das classes dominantes, em vez de considerar uma efetiva formação cidadã de todos.

Assim, admite-se que a não plenitude de cumprimento dos deveres ou obrigações de todos com os direitos humanos tem impedido o seu deslumbramento prático, também podemos inferir que, sem o cumprimento das obrigações inerentes ao aluno e a todos os integrantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, isto também levará a insuficiências no proceder educacional.

A educação também perfaz um processo de produção, pois, em sua concretude de essencialidade e efetividade, não exige as pessoas de construírem a sua aprendizagem. Neste sentido, a produção também consiste em pensar e promover soluções para os principais problemas encontrados na sociedade e, especificamente, no próprio ambiente escolar.

Alheadamente a esse mesmo contexto, buscar uma solução para o ato de ensinar, bem como a aprendizagem em direitos humanos, sempre significou “reproduzir” o ideologismo que tende a perpassar esses direitos, coexistindo uma certa “idealidade ilimitada”. Esta, por sua vez, foge ao contexto das discussões sobre esses direitos, a exemplo de questões como as próprias obrigações de todos com o que se propõe para construir uma postura ética de promoção das dignidades humanas, pautadas em objetividades concretas:

Falar em direitos humanos, portanto, significa falar de uma “doutrina” ou “teoria” fruto de uma tradição histórica e de um debate interpretativo em torno de vários textos. Por tratar-se de uma construção humana, muito embora se empreguem expressões retóricas do tipo “os sagrados direitos do homem”, não podemos simplesmente sacralizá-los, ou seja, não podemos perder o seu caráter laico e racionalista, sob pena de cairmos num certo fanatismo ou fundamentalismo (TOSI, 2004a, p. 10).

Assim sendo, não se espera que a perspectiva meramente pautada em “discursos” possa servir de solução para a falta de efetividade dos direitos humanos, mas somente a partir do puro e simples reconhecimento dos indivíduos de que, sem o compromisso humano com as obrigações que são pertinentes aos direitos, não há como pensar uma sociedade com menos contradições e indignidades humanas.

Esperar que o Estado, o qual tem se colocado, ao longo da história da humanidade, como sendo “promotor e defensor” dos direitos humanos, seja o único responsável por esses direitos constitui, no mínimo, um equívoco. O Estado que “promove” os direitos dos indivíduos, em determinados casos, termina por ser um grande violador de direitos.

Como exemplo, podemos citar o Estado Nazista que, durante a Segunda Guerra Mundial, vitimou milhares de seres humanos. No caso do Brasil, temos o período conhecido como a Ditadura Militar que durou cerca de vinte anos, ou seja, entre os anos de 1964 a 1985, quando as numerosas formas de indignidades humanas incidiram no cenário dessa “forma de governo”.

Neste ponto, retoma-se o sentido da produção apontada anteriormente, como sendo fonte de promoção de soluções. Tomando como base o segundo princípio da “Mina de Saberes”, isto é, a “imediatez da excedência de produção que não pertence a sua própria fonte geradora” (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016), compreendemos que o estudo problematizador dos direitos humanos e sua disseminação coletiva tornam possível a formação de pessoas criticamente situadas, cujas condutas enquanto humanamente dignas já constituem “instrumento” que irá convencer as demais pessoas a promoverem as dignidades humanas na sociedade como um todo:

A educação é um direito que garante direitos. Desse modo, a necessidade de universalização da educação com qualidade deflagra-se como um dos principais desafios rumo à concretização de um Estado social e democrático. Por este motivo, atualmente, é possível compreender a educação como um “bem público”, ou seja, um direito humano fundamental que implica um dever ao Estado de realizar determinadas políticas [...] com o objetivo de sua efetivação. Concepção esta que exige o entendimento da educação também como um serviço público, de titularidade estatal, mesmo quando seja prestado por particulares [...] (DOTTA, 2012).

Além de permitir aos alunos que enxerguem a existência da produção em outro segmento que não seja o “de valer-se de apropriações da prontidão de objetos de saber, cujas formas ou abstrato-representações se tornaram (...) artifícios a serem reapropriados” (BERGAMO, 2010, p. 161), conforme comumente tem acontecido com a propriedade.

Deve-se, sobretudo, permitir a tais alunos enxergar que o excedente dessa produção, a exemplo dos conhecimentos éticos e científicos construídos sobre os direitos humanos, constitui-se em algo que deve ser destinado à coletividade, com o propósito de tornar digna a vida das pessoas. A atitude humana de compartilhar “parte de sua produção” constitui-se em inequívoca generosidade, imprescindível à educação compromissada com a formação humana de todos.

Ao invocar a generosidade das pessoas que procuram cumprir suas obrigações com o coletivo, este a inequivocamente não se restringir ao que venha a ser “gratuito”, busca-se conscientizar e, peculiarmente, fortalecer essa generosidade como propulsora da disseminação do respeito às dignidades humanas. No sentido, inclusive, de manter toda forma de respeito já conquistado e buscar outros modos de convivência social, nos quais as indignidades humanas ainda se encontram tão presentes.

2.1 Elementos Históricos e Conceituais sobre os Direitos Humanos

Na sociedade brasileira, tal qual a conhecemos na atualidade, as desigualdades sociais são intensas, existindo um grande abismo social entre as pessoas, como por exemplo, famílias que vivem em péssimas condições habitacionais ao lado de lares luxuosos, como se pode observar no contraste entre, de um lado, as favelas ou comunidades, e, de outro, os condomínios habitados por indivíduos e famílias com altíssimos padrões de rendimentos, patrimônio e consumo de bens e serviços. Esse modelo de sociedade tem profundas raízes na própria formação histórica nacional e muito provavelmente originado e consolidado durante o período da colonização e escravidão ocorridas no Brasil. Carvalho (2008, p. 19-20), ao discutir a escravidão no Brasil, mais especificamente como os escravos eram tratados, assevera que:

Os escravos começaram a ser importados na segunda metade do século XVI. A importação continuou ininterrupta até 1850, 28 anos após a independência. Calcula-se que até 1822 tenham sido introduzidos na colônia cerca de 3 milhões de escravos. Na época da independência, numa população de cerca de 5 milhões, incluindo uns 800 mil índios, havia mais de 1 milhão de escravos. Embora concentrados nas áreas de grande agricultura exportadora e de mineração, havia escravos em todas as atividades, inclusive urbanas. Nas cidades eles exerciam várias tarefas dentro das casas e na rua. Nas casas, as escravas faziam o serviço doméstico, amamentavam os filhos das senhas, satisfaziam a concupiscência dos senhores. Os filhos dos escravos faziam pequenos trabalhos e serviam de montaria nos brinquedos dos sinhozinhos. Na rua, trabalhavam para os senhores ou eram por eles alugados. Em muitos casos, eram a única fonte de renda de viúvas. Trabalhavam de carregadores, vendedores, artesãos, barbeiros,

prostitutas. Alguns eram alugados para mendigar. Toda pessoa com algum recurso possuía um ou mais escravos. O Estado, os funcionários públicos, as ordens religiosas, os padres, todos eram proprietários de escravos. Era tão grande a força da escravidão que os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos. A escravidão penetrava em todas as classes.

Diante dessa visão, verificamos o quanto uma sociedade marcada pela produção de indignidades humanas, como no período da escravidão, aqueles que são as próprias vítimas dessas indignidades acabam por “legitimar”, por que não dizer, “naturalizar” os atos de desumanidade cometidos ao longo da história. A reprodução desta realidade pode ser observada quando, ao saírem das condições de subjugação aos barões, comendadores, senhores da “casa grande”, entre outros, terminavam por adquirir seus próprios escravos. Trata-se de situação cuja ocorrência se materializa pelo domínio de padrões sociais, econômicos e financeiros responsáveis pela reprodução das injustiças contra seres humanos autoentregues às condições de subserviência impostas pelos dominadores, bem como em função de uma sociedade projetada para tal finalidade. A propósito, Bobbio (2004, p. 25) coloca a questão nos seguintes termos:

A quem pretenda fazer um exame despreconceituoso do desenvolvimento dos direitos humanos depois da Segunda Guerra Mundial, aconselharia este salutar exercício: ler a Declaração Universal e depois olhar em torno de si. Será obrigado a reconhecer que, apesar das antecipações iluminadas dos filósofos, das corajosas formulações dos juristas, dos esforços dos políticos de boa vontade, o caminho a percorrer é ainda longo. E ele terá a impressão de que a história humana, embora velha de milênios, quando comparada às enormes tarefas que está diante de nós, talvez tenha apenas começado.

Assim sendo, a nossa abordagem de pesquisa é devida à importância que atribuímos ao conhecimento relacionado aos direitos humanos, percebida inicialmente ao cursarmos uma disciplina sobre esta temática ainda na Graduação em Sociologia, que reforçava a nossa crença de que esses direitos, quando de fato efetivados, podem vir a contribuir com um alternativo significado para a sociedade, na qual as pessoas, de um modo geral, busquem desnaturalizar os casos de violências que atentam contra a dignidade humana, a persistirem e proliferarem dentro das relações sociais contemporâneas. Ao ingressar na Área da Educação, através do Serviço Público Estadual, consideramos a necessidade de abordar o conteúdo dos direitos humanos na Disciplina de Sociologia, em virtude das políticas educacionais no âmbito federal e das diretrizes curriculares nacionais, além de se tratar de um conteúdo interdisciplinar, de caráter transversal. Haja vista, o entendimento genérico a respeito dos direitos, conforme Piovesan (2003, p. 194):

A partir da extensão da titularidade de direitos, há o alargamento do próprio conceito de sujeito de direito, que passou a abranger, além do indivíduo, as entidades de classe, as organizações sindicais, os grupos vulneráveis e a própria humanidade. Esse processo implicou ainda a especificação do sujeito genérico e abstrato, delinea-se o sujeito de direito concreto, visto em sua especificidade e na concreticidade de suas diversas relações. Isto é, do ente abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí aponta-se não mais ao indivíduo “especificado”, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça etc.

Ao abordar o conteúdo relacionado aos direitos humanos dentro da Disciplina de Sociologia, começamos a enxergar limites e possibilidades no ensino e aprendizagem que envolve essa tipologia de direitos, e a fazer algumas reflexões nesse sentido. Constatamos que, tratar os direitos humanos apenas do ponto de vista conceitual, apesar de ser uma tarefa aparentemente simples, passou a ser uma árdua missão.

Em sua quase totalidade, os conteúdos vistos na Disciplina de Sociologia são aceitos sem maiores resistências por parte dos estudantes, excetuando-se eventuais dificuldades de alguns deles, consideradas muitas vezes até normais e aceitáveis tendo em vista a complexidade conceitual de algumas temáticas sociológicas. No entanto, quando se trata do conteúdo referente aos direitos humanos, é notória a resistência por parte dos alunos de um modo geral. Tal resistência tem sua provável origem em concepções cristalizadas em vários discursos construídos e propagados cotidianamente sobre esses direitos.

Uma visão muito frequente expressa em frases do tipo, “direitos humanos são os direitos dos bandidos”, tende a limitar até mesmo a atenção inicial dos alunos para esses conteúdos, que ficam resumidos às exigências de aprendizagem cobradas nas provas e avaliações da disciplina, ou mesmo, nos aspectos abordados nas provas de concursos que porventura venham a fazer. Deste modo, o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos são vistos com muita desconfiança, por tratar-se de um assunto que, na percepção da maioria dos estudantes, já estaria desprovido de qualquer sentido, interesse ou credibilidade.

Em tais circunstâncias, o ato de ensinar direitos humanos não deveria reproduzir simplesmente o mesmo modo utilizado para outras temáticas abordadas na Sociologia, como, por exemplo, a questão do trabalho. Diante dessas dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem, e também daquelas que são inerentes à própria efetivação desses direitos na sociedade, tende a haver uma inviabilização desse concernente ensino.

No entanto, a concepção de uma “educação em direitos humanos” vai mais além do que apenas um tipo de ensino envolvendo apenas a conceituação e origem histórica de tais direitos, porque a educação, em seu sentido mais profundo, envolve a própria dimensão de civilidade, conjugada com o desafio mais urgente de ultrapassar a equivocação em torno do que sejam direitos humanos, principalmente, quando vulgarmente equiparados aos “direitos dos bandidos”. De acordo com Franco (2013, p. 139-140),

Os direitos humanos surgiram historicamente com a pretensão de assegurar aos indivíduos esferas, relativamente seguras contra os arbítrios do poder do Estado. Transformaram-se, ao longo do tempo, em novas concepções de moralidade e dignidade que trouxeram previsões orientadas para a satisfação de bem-estar social, econômico, cultural, bem como mais recentemente, de valores abrangentes a toda humanidade, como a paz, meio ambiente equilibrado e o desenvolvimento. Este último, o desenvolvimento, assumiu posição de destaque na cena das relações internacionais contemporâneas, na medida em que se reconheceu o necessário esforço conjunto e solidário de todos os Estados para que o desenvolvimento pudesse atingir a todos os povos do planeta, garantindo-lhes condições dignas de vida. Considerado dentro desta perspectiva, o desenvolvimento ocupa seu lugar nas discussões sobre os direitos humanos.

2.2 Escola, Cidadania e Educação em Direitos Humanos

Escola, Cidadania e Direitos Humanos estão a perfazer uma totalidade ainda a carecer de efeitos práticos que correspondam à complexidade das determinações e contextos sociais, o que precisa ser ampliado tanto pelas decisões políticas em favor de coletivos, quanto pelo proceder da educação humanizadora.

Pensar a educação em direitos humanos é também refletir sobre a educação, em termos de suas finalidades. Libâneo faz a seguinte síntese da finalidade do processo educacional e de escolarização:

A escolarização tem, portanto, uma finalidade muito prática. Ao adquirirem um entendimento crítico da realidade por meio do estudo das matérias escolares e do domínio de métodos pelos quais desenvolvem suas capacidades cognitivas e formam habilidades para elaborar independentemente os conhecimentos, os alunos podem expressar de forma elaborada os conhecimentos que correspondem aos interesses majoritários da sociedade e inserir-se ativamente nas lutas sociais. (LIBÂNEO, 2013, p. 34).

A educação pode ter caminhos que busquem a construção da autonomia dos indivíduos ou simplesmente atender aos ditames dos interesses das classes dominantes dos meios de produção, no que tange a preparação e qualificação de pessoas para atuarem no mercado de trabalho baseado na intencionalidade da lucratividade. Sendo assim,

[...] A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz a autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” (humanamente nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamentos que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital?[...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 47-48).

A educação, diante de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, não poderá subsistir apenas no que é concernente ao interesse econômico, mas permitir que os seus entes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam capazes de enxergar, com maior criticidade, as complexas relações sociais, econômicas, políticas, ideológicas, entre outras que penetram inclusive as formas de “agir e pensar” de todos. Pensar e fazer uma educação centrada no desenvolvimento humano diz respeito a permitir a compreensão e enxergar as objetividades nas quais os seres humanos têm sido contextualizados. Em muitos aspectos,

[...] a dignidade da pessoa humana (de alguns humanos mais do que outros) é desconsiderada, desrespeitada, violada e desprotegida, seja pelo incremento assustador da violência contra a pessoa, seja pela carência social, econômica e cultural e grave comprometimento das condições existenciais mínimas para uma vida com dignidade e, neste passo, de uma existência com sabor de humanidade. (SARLET, 2007, p.130).

A contemporaneidade tem registrado um cenário de construções de certa idealidade que enfatiza um discurso, quase que permanente, sobre o exercício da cidadania por partes das pessoas, que seria permitido por determinadas ações ou programas governamentais nos quais, acredita-se que os direitos estão sendo ofertados e concretizados no cotidiano dos indivíduos. A própria educação pública seria um “avanço” da efetividade da cidadania no nosso país, do ponto de vista “ideológico”. Assim sendo, a cidadania fica atrelada a própria existência estatal, que caberá gerenciar os caminhos que conduzirão a uma possível efetividade.

Bonavides (2003, p.101) assevera que:

A globalização da democracia, por um paradoxo, é no campo teórico mais antiga que a globalização da economia. Seus resultados, todavia, são deveras minguaos, com um máximo de promessas e um mínimo de concretude. Em suma, a globalização econômica é a recolonização, a globalização política, ao revés, a democracia; a globalização econômica representa o fim da soberania, a globalização política o começo da concretização universal dos direitos do homem; a primeira é o Congresso de Washington, a segunda a Carta das Nações Unidas, cumprida e executada porém fora da bipolaridade da guerra fria ou da unipolaridade contemporânea da pax americana, que é a pax dos globalizadores; ali o pactum subjectionis com os fortes dominando e governando os fracos, aqui o contrato social que faz as Constituições livres e teoriza os direitos de quatro dimensões, como a liberdade, as prestações sociais, o desenvolvimento e a democracia.

A cidadania como sendo a oportunidade dos seres humanos de terem seus direitos “efetivados”, atrelado à formação do Estado, é uma consequência da própria ideologia que perpassa a formação do Estado. Então,

[...], não há como negar a inserção do cidadão no contexto político da realidade estigmatizada pela Lei, o que se pretende e, partindo dessa contextualização, reconhecer que ele está imerso em uma lógica social efetivamente material, que revela na constância do seu devir, sujeito em permanente construção, apto a emancipar-se de uma natureza que a contingência do fenômeno político e mesmo jurídico lhe impôs, o que possibilitaria a implementação dos direitos já assegurados e a edificação de outros novos (LEAL, 2001, p. 182).

A humidade registrou formas de governar os destinos das pessoas, pois, à medida que uma forma de Estado não atendia a uma lógica mercadológica que alicerçasse o desenvolvimento da burguesia, principalmente no que concerne a obtenção e controle da produção, construía-se um cenário de desconstrução da ideologia vigente e buscava reconstruir outra ideologização. No cerne dessa “nova idealidade” foi se introduzindo uma percepção e valorização do ser humano, em termos de garantir direitos, os quais, até durante a vigência do Estado Absolutista, se reduziam praticamente à vontade do soberano. Percebe-se uma tendência “revolucionária”, esta de cunho burguês, voltada à promoção de uma nova forma de dissolver os regimes políticos dominantes.

Os conflitos gerados pela própria dinâmica estatal, que não atenderiam aos anseios democráticos do povo, seriam resolvidos não mais por um confronto físico, mas por uma construção de pensamentos que culminariam no desejo das pessoas no sentido de evidenciar formas de governar que pudessem primar pela valorização de todos os seres humanos. Como exemplo, podemos citar a formação do Estado liberal, que no plano ideológico, encerraria a centralidade num único ser, no caso o monarca visto no Estado Absolutista e passaria a valorização humana, na qual os indivíduos seriam possuidores de prerrogativas legais que garantiria a possibilidade de aquisição e posse de bens materiais, até então não permitido ao conjunto da humanidade.

Basta apenas remetermos ao período medieval, em que a posse da terra seria exclusividade da nobreza e do clero. Nesse período, a terra se constituía no modo e meio de produção, sendo posse das classes dominantes e apenas meio de trabalho para os não possuidores de terra. Dallari (2003, p.69) destaca que:

[...] Para que se compreenda a organização feudal é preciso ter em conta que as invasões e as guerras internas tornaram difícil o desenvolvimento do comércio. Em consequência, valoriza-se enormemente a posse da terra, de onde todos, ricos ou pobres, poderosos ou não, deverão tirar os meios de subsistência. Assim, pois, toda a vida social, passa a depender da propriedade ou da posse da terra, desenvolve-se um sistema administrativo e uma organização militar estreitamente ligados à situação patrimonial.

De 1500 até a atualidade, a posse dos meios de produção permanece nas mãos de poucos, restando para a grande maioria apenas se resignar a ofertar a sua “força de trabalho” aos detentores dos meios de produção. Nesse cenário de mudanças governamentais, que chegamos ao atual Estado Neoliberal, seguem referências a um Estado “garantidor” da cidadania, ao passo que esse órgão teria recebido as demandas sociais e reivindicações de direitos, construindo uma consolidação jurídica que conferisse a legalidade de direitos, como os civis e os sociais. No geral,

Veja-se que é comum que as Constituições modernas venham definindo a cidadania a partir da especificação dos diferentes direitos e obrigações da população, dividindo-a, por exemplo, entre os nacionais, os naturalizados e os estrangeiros. O número e a extensão de tais direitos variam na história e no contexto de cada país, tanto que algumas conquistas foram motivo de lutas constantes através do tempo. Assim, por exemplo, as primeiras Constituições do Ocidente excluíram as mulheres do gozo do direito político de votar e serem votadas e impuseram uma idade limite ao seu exercício até mesmo para os homens; [...]. (LEAL,2001, p.182).

Certamente, o atendimento as necessidades sociais de oficializar normas e formas de convivência sociais recai sobre a tutela estatal, no entanto a operacionalidade cotidiana em socialização dos direitos recai sobre o compromisso de todos em construir democraticamente uma sociedade mais igualitária. Nesse sentido:

Somos todos interdependentes neste nosso mundo que rapidamente se globaliza, e devido a esta interdependência nenhum de nós pode ser senhor de seu destino por si mesmo. Há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas com as quais não se pode lidar individualmente. O que quer que nos separe e nos leve a manter distância dos outros, a estabelecer limites e construir barricadas torna a administração destas tarefas ainda mais difícil. Todos precisamos ganhar controle sobre as condições sob as quais enfrentamos os desafios da vida – mas para a maioria de nós esse controle só pode ser obtido coletivamente. Aqui, na realização de tais tarefas, é que a comunidade mais faz falta; mas aqui reside a chance de que a comunidade venha a se realizar. Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade

tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos. (BAUMAN, 2003 *apud* TOMAZI, 2013, p.191).

Será que a efetividade dos direitos humanos ocorrerá por meio do Estado ou depende de uma construção de perspectivas individual e coletiva de civilidade? A abordagem que tem-se dado a questão da existência de direitos é que tal situação por si já confere uma conquista cidadã das pessoas e uma resposta democrática do Estado. Por isso, somos levados a pensar que diante de uma demanda social específica, como a violência contra as mulheres, a população sentiu a necessidade de leis que punissem os infratores e o Estado atendeu criando, por exemplo, a “Lei Maria da Penha”. Nesse sentido, cria-se um contexto no qual a democracia envolve o atendimento das demandas sociais em termos de aprovações de leis.

Não podemos negar que a nossa sociedade necessita de leis justas, mas a efetividade do respeito ao próximo no nosso cotidiano, independentemente da existência ou não de leis, é primordial e essencial à convivência humana, o que tende a produzir mais civilidade. É justamente acerca de uma perspectiva de construção de civilidade que a efetividade de uma educação em direitos humanos deverá ganhar sentido para as pessoas, pois se ficarmos somente centrados no aspecto da idealidade desses direitos, que sempre aponta para uma realidade que nunca acontece, de fato não se concretiza uma vivência voltada a promoção da dignidade humana.

Ao se pensar uma educação de qualidade, incide em enxergar as objetividades nas quais estamos inseridos, e isso significa, inclusive, olharmos para as nossas necessidades locais. Por exemplo, podemos citar as próprias necessidades de uma convivência mais respeitosa no ambiente escolar, no qual, não temos como negar a existência de conflitos interpessoais, que em certos momentos podem conduzir a situações nas quais se instalam confrontos, que vão de ofensas verbais à violência física propriamente. O *bullying* ainda é outra situação de violência muito comum registrada nas escolas e no Ensino Médio.

A ideia de que só o fato de uma lei existir já seria mais do que suficiente, nos coloca numa condição de uma plateia passiva, que fica apenas esperando que os direitos se efetivem. Quando nada acontece, numa operação ideológica muito comum dentro dos regimes democráticos, reivindicam-se ainda mais direitos. No entanto, encontrar uma saída para situação, precisamos deixar de ser meros “expectadores” dos direitos e nos colocarmos em situação de pessoas autônomas e críticas que constroem soluções para os problemas da nossa sociedade, baseando-se na produção ética e científica de conhecimentos já existentes e aqueles que ainda estão por vir.

Os direitos de um modo geral, inclusive os direitos humanos, até então não são suficientemente resolutivos dos problemas da sociedade, como por exemplo, a própria desigualdade social, que no caso do Brasil, é gigantesca se comparada com outros países que também apresentam problema semelhante. Assim, o respeito à dignidade humana, em termos de uma sociedade que prime pelo favorecimento de condições de vida digna para todos, fica a espera de sua efetividade.

A educação, para se constituir em uma via de inequívoco desenvolvimento humano, tem que ser partícipe da formação pessoas criticamente situadas que consigam enxergar que uma sociedade em que há uma centralidade da promoção da dignidade humana exigem uma percepção e participação coletiva e cotidiana. Nessa perspectiva, a abordagem e discussão das cinco categorias da “Mina de Saberes” da “Práxis Educativo-Coletiva fornece ao processo educacional uma mediação ético-científica, no sentido do que é de fato coletivo, para proporcionar uma problematização em torno da efetividade dos direitos humanos e da correspondente Educação aplicada a tais conteúdos. Ressaltar o sentido do que é coletivo e a questão da civilidade, não prescinde necessariamente da existência e de direitos legalmente estabelecidos.

Ao buscarmos enxergar uma educação que pode ser pautada e desenvolvida para a promoção da dignidade humana, precisamos refletir sobre as próprias relações de poderes que se estabelecem na esfera educacional. Os modelos de gestão educacional são construídos no âmbito federal, mais especificamente no âmbito do ministério da educação e disseminados nas demais esferas governamentais para a sua operacionalidade. A continuidade dos modelos educacionais, apresentados normalmente como diretrizes educacionais, ganham novas conotações na instância do Governo Federal.

O que temos registrado, inclusive através dos próprios meios de comunicação, é um discurso do poder executivo que procura justificar resultados de falta de aprendizagem, dentro dos critérios de cada governante, por equívocos cometidos nas políticas educacionais pelos governos anteriores. Esta reafirmação constante por parte de prepostos do Ministério da Educação tenta justificar um possível “caráter revolucionário” da educação centrada na BNCC (Base nacional curricular comum). Foucault (1999,29), diz que: “[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar [...]”. Nesse contexto, a “verdade” sobre a educação brasileira é em grande parte a posição do atual Governo Federal.

A construção de uma educação de qualidade perpassa por uma constante preocupação dos entes educacionais em observar e refletir sobre os acontecimentos inerentes ao contexto educacional, ou seja sobre as objetividades nas quais estamos todos inseridos, de forma que sejamos capazes de enxergar quais são as demandas sociais que se expressam através das próprias necessidades cotidianas dos docentes. Tal perspectividade se faz através do que se define como o “verdadeiro sentido do que é coletivo”. As próprias demandas sociais não emergem por si, mas são provenientes de uma estrutura social, política, econômica e cultural que se constitui a partir da idealidade dominante, gerando as expressivas desigualdades sociais. Tais desigualdades tendem a ser naturalizadas e terminam por encerra-se em si mesma.

Deixamos por conta dos governantes a preocupação e a uma possível solução para as desigualdades sociais, o que de fato não se concretiza amplamente. Um agravante dessa situação é que deixamos de pensar criticamente e coletivamente sobre as desigualdades sociais, que afrontam drasticamente a dignidade humana, atingindo o nosso semelhante que está inclusive ao nosso lado, ou com que convivemos diariamente, por força da nossa atuação profissional, e assim não percebemos suas necessidades mais urgentes e talvez até mesmo simples de solucionar coletivamente.

Assim sendo, uma educação de qualidade não se efetivará sem o desenvolvimento crítico e perceptível das objetividades cotidianas dos discentes e posteriores intervenções coletivas que busque equacionar os problemas reconhecidos. A expressão comumente utilizada de que “a educação é para a vida”, não se aplica nesse contexto, pois a educação tal qual ela acontece já é a própria vida das pessoas também acontecendo. A educação de qualidade acontece no presente, pois procura equacionar problemas e promover o desenvolvimento humano, na vida cotidiana, incessantemente.

Nessa perspectiva de uma educação de qualidade, na qual propomos trabalhar a educação em direitos humanos, faz-se necessário buscar entender a diferença entre ensinar direitos humanos e trabalhar uma educação em direitos humanos. Educação em direitos humanos aborda uma dimensão de responsabilidade com a promoção humana, envolvendo um exercício cotidiano de buscar enxergar o próximo no contexto no qual está inserido, a partir de princípios ético-científicos que confirmam uma criticidade em relação às nossas próprias objetividades, em consonância com a generosidade humana. Já o ato de ensinar direitos humanos, talvez não esteja enveredando na perspectiva prática da efetividade desses direitos, tendo em vista apenas o processo pedagógico focado apenas no ensino de conteúdos abstratos.

A educação em direitos humanos deve se constituir num “norte” para o qual devemos seguir em consonância com a construção e promoção da dignidade humana. Quais são os elementos que a comunidade escolar precisa mobilizar para alcançar uma Educação em Direitos Humanos mais efetiva? Em primeiro lugar, a partir de um olhar criterioso sobre as objetividades nas quais estamos inseridos, fortalecendo coletivamente a generosidade nas relações humanas. Ainda precisamos ir além e questionar: qual ferramenta, recurso pedagógico ou metodológico nos permitiria tal abordagem dos direitos humanos? A partir da “Práxis Educativo-Coletiva”, com o discernimento existente nas referências e fundamentos que perfazem as categorias da “Mina de Saberes”, ao menos, é o que está apontando essa pesquisa em caráter exploratório a ser ratificada em uma pesquisa-ação em caráter permanente.

2.3 Educação em Direitos Humanos como Política Pública

Diante de um cenário de violência que vem assumindo enormes proporções na atualidade, as ocorrências violentas, que já preponderavam há muito tempo nas regiões metropolitanas dos maiores centros urbanos e econômicos do País, em cidades como São Paulo, também estão acontecendo em cidades de pequeno e médio porte, como no caso do interior do Estado da Paraíba. Facilmente, disseminam-se opiniões e discursos afirmando que a culpa por essa violência sistêmica e estrutural é dos direitos humanos, porque estariam protegendo infratores e criminosos de toda ordem.

Esse tipo de visão distorcida parte tanto de pessoas com escassa formação escolar e educacional, quanto de uma parcela até mesmo qualificada academicamente, com uma formação superior. Chega-se ao extremo de dizer que os direitos humanos “ficam de vigia”, para garantir a liberdade imediata de pessoas que cometem crimes, inclusive aqueles que são considerados hediondos. Nos casos de manutenção da prisão, dizem que os direitos humanos providenciam uma “bolsa” maior do que o salário mínimo para os criminosos.

Essas visões sobre os Direitos Humanos permeiam o imaginário das pessoas no cotidiano, transformando uma mediação jurídica em uma espécie de sujeito social que contribuiria para a existência da violência e a manutenção da impunidade dos responsáveis pelos crimes.

Entre as consequências visíveis desse fenômeno, estão as vidas humanas que são ceifadas diariamente e também as afrontas perpetradas em relação à dignidade humana, sendo um cenário de conflitos e disputas sociais, em que prevalece as tentativas de fugir das responsabilidades político-institucionais e se possível culpar sempre terceiros pelos os horrores que assistimos no dia a dia. Em detrimento de uma busca por soluções efetivamente humanizadoras das nossas relações, que persistem marcadas pela questão da violência; estrutural, sistêmica e em vias de generalização na sociedade.

Outro aspecto perceptível do problema da violência nos diversos contextos sociais, é que as ações e medidas tomadas pelas instâncias governamentais acabam por reforçar a ideia de que só possível combater a violência utilizando uma força violenta proporcional ou até mesmo superior. Reforçando com isso a destinação de recursos públicos para o aumento da força policial e, principalmente, para o incremento da aquisição de armamentos pesados e tecnologicamente sofisticados com condições de fazer frente ao que é utilizado pelas organizações criminosas. É uma corrida armamentista, em que tanto as forças policiais quanto os contingentes arregimentados pela criminalidade buscam uma superioridade bélica nos enfrentamentos cada vez mais frequentes.

Geralmente, pelo que podemos observar nos noticiários, a polícia vem levando uma imensa desvantagem, ao se comprovar o maior poder de fogo das armas que são apreendidas com os criminosos e quadrilhas. Com isso, o pensamento e ação de combate à violência, se não estão necessariamente caducas, padecem de uma incapacidade crônica de enfrentar esse complexo problema, de matriz inegavelmente social em sua gênese, que aflige as pessoas no cotidiano.

A leviana afirmação de que os Direitos Humanos são os “direitos dos bandidos” demonstra por si só um desconhecimento absoluto da origem e do conteúdo da Declaração dos Direitos Humanos, datada de 1948, com mais de setenta anos de existência. Ela tem na sua origem a intenção de garantir a dignidade humana, alvo de grandes afrontas durante a Segunda Guerra Mundial. A respeito desse aspecto, Moraes (2007, p. 20) destaca que:

O conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal, e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana, pode ser definido como direitos humanos fundamentais.

A leviandade permanentemente reproduzida nos programas policiais tende a prevalecer no imaginário da população em geral, que é bombardeada com uma gama de ocorrências policiais recheadas por uma narrativa de verdadeiro horror grotesco, vociferada pelos apresentadores que estimulam ainda mais o clima de medo amplamente internalizado nas pessoas. Por outro lado, observa-se uma postura cômoda por parte de gestores e prepostos governamentais, persistentemente descompromissados com o enfrentamento efetivo da questão da violência e também dos ataques e atentados contra a dignidade da pessoa humana, conforme entendimento de Trindade (2000, p.158):

Cumpra conceber novas formas de proteção do ser humano ante a atual diversificação das fontes de violações de seus direitos. O atual paradigma de proteção (do indivíduo vis-à-vis o poder público) corre o risco de tornar-se insuficiente e anacrônico, por não se mostrar equipado para fazer frente a tais violações, - entendendo-se que, mesmo nesses casos, permanece o Estado responsável por omissão, por não tomar medidas positivas de proteção [...].

Analisando as políticas públicas que norteiam a Educação em Direitos Humanos, percebe-se que sua finalidade maior é a busca da efetividade dos direitos humanos no dia a dia, para que todos possam viver numa sociedade em que seja priorizada a dignidade das pessoas nas suas humanas relações. Essas políticas públicas direcionadas à educação em direitos humanos não têm, por si só, o condão de concretizar os direitos humanos, mas sinalizam e apontam possíveis direções em busca de soluções mais duradouras para os diversos problemas sociais que afligem a dignidade de vida. Cabendo nesse caso, as seguintes ponderações de Rabenhorst (2008, p.15-16):

Para que os direitos não sejam apenas frases escritas em um pedaço de papel, mas se convertam em obrigações plenamente realizadas, faz-se necessária a existência de dois grandes instrumentos. Em primeiro lugar, os instrumentos jurídicos, que são as leis, no sentido mais amplo da palavra (Declarações, Tratados, Pactos, Convenções, Constituições etc.), e as instituições responsáveis por sua aplicação. Em seguida, os instrumentos extra-jurídicos resultantes do poder social, isto é, da nossa própria capacidade de organização e de reivindicação (movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc.).

A Educação em Direitos Humanos engloba uma série de critérios e possibilidades de formação do indivíduo, para que venham reconhecer a importância do respeito incondicional à vida humana, constituindo-se em prioridade nos diferentes modos de pensar e agir dos sujeitos. Tal postura impõe limites ao pensar e agir dos seres humanos que vivem em sociedade, estabelecendo, de acordo com Mazzuoli (2002, p.123), uma perspectiva concreta para essa modalidade educacional:

A educação em direitos humanos, portanto, deve-se dar de forma a que os seus princípios éticos sejam assimilados por todos nós em sua plenitude, passando a orientar as ações das gerações presentes e futuras, em busca da reconstrução dos direitos humanos e da cidadania em nosso país. Somente assim é que o exercício da cidadania e o respeito aos direitos humanos estarão completos e definitivamente assegurados.

Dentro da perspectiva de que a promoção da dignidade da pessoa seja a prioridade das relações humanas, os modos de pensar e agir devem nortear os sujeitos tendo em vista redução ou resolução dos conflitos humanos, estabelecendo o respeito mútuo entre nós. Na contramão dessa perspectiva, a História registra uma série episódios que mostram um sentido completamente diferente na condução dos destinos humanos. Vejamos, por exemplo, o conteúdo expresso no Ato Institucional Nº 5, editado durante o Regime Militar no País, no dia 13 de dezembro de 1968, especificamente, no Artigo 5º, que restringia na época as liberdades individuais e os direitos políticos, baseada em justificativas e promessas de maior econômico e social do País (BRASIL, 1968, p.):

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em (Vide Ato Institucional nº 6, de 1969):
 I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
 II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
 III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
 IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:
 a) liberdade vigiada;
 b) proibição de frequentar determinados lugares;
 c) domicílio determinado, [...].

Com a leitura deste Artigo do AI-5, percebemos que os destinos das pessoas foram condicionados pela vontade imposta pelos governantes que assumiram o poder político através do Golpe Militar no Brasil, calcados numa ideologia autoritária que não permitia qualquer tipo de discordância em relação aos rumos do Governo Federal e demais instâncias de poder. Quem discordava, era prontamente acusado de subversivo e processado por crimes contra a Lei de Segurança Nacional, colocado também na condição de opositor ao pleno desenvolvimento da Nação.

O referido histórico situa melhor a importância de educar em Direitos Humanos. Dado que essa educação é oficialmente reconhecida como uma política pública, a quem ela se destinaria?

Concretamente, pode-se afirmar que a educação em Direitos Humanos é pensada para todos, evidentemente, quando se fala em educação, enxerga-se, num primeiro momento, a aquisição de conhecimentos e é evocada a expectativa de que o aprendiz seja produtor de novos saberes, sendo, portanto, propagador e multiplicador de conhecimentos que possibilitem melhorar as condições de vida das pessoas, sempre considerando a dignidade humana. Indivíduos que de fato tenham desfrutado de uma educação com essa finalidade principal, tendem a pensar e agir de modo condizente as perspectivas de solidariedade, respeito à vida e tolerância dentro com convivência coletiva com os outros indivíduos.

Ou seja, em se tratando da educação em Direitos Humanos, têm-se duas e cruciais expectativas. Em primeiro lugar, as expectativas de educar pessoas, *no presente*, para que possam difundir o respeito humano aos seres humanos, nas múltiplas e variadas relações sociais do cotidiano. Em segundo lugar, *no presente/futuro*, para que a educação em Direitos Humanos possa ser um referencial, na perspectiva de que os seres humanos, independentemente de quaisquer cargos ou funções, em exercício ou não, possam orientar suas ações, priorizando as vidas humanas, conforme esclarece Trindade (2000, p. 158):

As próprias formas de violações dos direitos humanos têm se diversificado. O que não dizer, por exemplo, das violações perpetradas por organismos financeiros e detentores do poder econômico, que mediante decisões tomadas na frieza dos escritórios, condenam milhares de seres humanos ao empobrecimento, se não à pobreza extrema e à fome? O que não dizer das violações perpetradas por grupos clandestinos de extermínio, sem indícios aparentes da presença do Estado? O que não dizer das violações perpetradas pelos detentores do poder das comunicações? O que não dizer das violações perpetradas pelo recrudescimento dos fundamentalismos e ideologias religiosas? O que não dizer das violações decorrentes da corrupção e da impunidade?

Anteriormente, já havíamos registrado uma grande resistência junto aos estudantes no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de conteúdos relacionados a uma Educação em Direitos Humanos, que tem como provável origem as concepções e discursos advindos do cotidiano. A expressão muito popularizada de que “Direitos Humanos são direitos dos bandidos” tende a limitar até mesmo o interesse do aluno em simplesmente ter contato com o conhecimento sobre tais direitos, seja para a submissão a provas e avaliações das disciplinas cursadas na escola, seja inclusive para provas de concursos públicos. Assim sendo, a abordagem desses conteúdos chega a ser inviabilizada em muitos aspectos, em se tratando de um aprendizado que, na percepção dos estudantes, já seria de antemão desprovido de total credibilidade.

Diante desse já notório problema e de outros que denegam os Direitos Humanos, a concorrente educação vai além do “ensino”, exigindo-se que se construa civilidade, a partir do desafio coincidente com desnaturalizar o conceito equivocado sobre esses direitos. Para tanto, recorreu-se a determinada sensibilização dos estudantes com o ensino dos teores da anteriormente mencionada “Mina de Saberes”, recurso que possibilitou, à margem de um pertinente marco teórico e por força da Disciplina “Práxis Educativo-Coletiva”, do Mestrado Profissional em Formação de Professores da UEPB, evocar interesse pela aprendizagem, peculiarmente dos Direitos Humanos.

2.4 Problematização da Efetividade dos Direitos Humanos na Educação

A prática docente também produz um ambiente propício às reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, também se constitui em cenário do que-fazer pedagógico, cujos desafios e possibilidades engendram proposições voltadas à busca de uma educação de qualidade. Nesse sentido, através de constatações práticas que se expressam à medida que se avança no ato de ensinar Direitos Humanos, cumpre reconhecer que são expressivamente constatados, nas práticas educativas, os desafios para o trabalho com esse assunto junto aos alunos. Assim, surgem as bases fundamentais de busca por soluções para dinamizar o ato de ensinar dos Direitos Humanos, bases que, de acordo com usuais percepções de ensino e aprendizagem, devem não só ir além do “conhecer” esses Direitos, mas, peculiarmente, contribuir com a formação humana e crítica dos indivíduos.

Desse modo, podemos contribuir para evidenciar uma sociedade menos indigna e mais crítica, na qual o respeito à vida, em todos os seus segmentos, venha a ser uma constante percebida de modo prático no cotidiano das relações interpessoais. No contexto de busca por uma significativa qualidade no ensino, especificamente dos Direitos Humanos, pensa-se a respeito de como utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na escola para subsidiar o ato de ensinar tais Direitos, tendo em vista que tais recursos têm como, uma vez criteriosamente utilizados, contribuir com o trabalho de professores e com a aprendizagem dos alunos.

As práticas pedagógicas desenvolvidas, enquanto propiciam aos alunos uma constatação prática da teoria estudada, também promovem uma melhor participação estudantil no processo educativo, além de uma mais sagaz compreensão dos conteúdos estudados.

Assim, entende-se que a “prática”, por além de refletir critérios, é capaz de fornecê-los, permitindo situar os discentes dentro processo educativo e social, em cuja dinâmica, eles próprios se reconheçam como participantes efetivos. Há uma necessidade de aprofundar os estudos, para que se possa compreender e melhorar a nossa própria prática pedagógica, que, entre outros desdobramentos, significa aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, colaborando, peculiar e mais amplamente, com sua formação para a vida.

Diante dessa percepção e condição inicial de determinado objeto de pesquisa, urge que se passe a refletir sobre as referências e fundamentos da “Práxis Educativo-Coletiva” e, por força de tal reflexão, a compreender melhor o contexto criticamente social e educativo, no qual sujeitos se inserem, não só para educar, como também para repensar, de forma concreta, tal contexto e as vigentes práticas pedagógicas, na busca de solucionar o desafio evidenciado na vivência escolar em favor de intensificar a qualidade do ato de ensinar Direitos Humanos.

Uma das assim atualizadas concepções sobre a relação ensino-aprendizagem, concepções estas a refletirem critérios procedentes da “Práxis Educativo-Coletiva”, incide em enxergar e permitir que o aluno também assim o faça, ou seja, que a inserção de professores e alunos, em todos os aspectos do processo educacional, venha a acontecer de maneira situada, além de encontrar-se condizente com determinada objetividade, que não se reduz a um processo educacional específico ou local, mas em nível possivelmente global, universal e genérico, ou ainda, inequivocamente público.

Nesse sentido, perceber a realidade, com a qual educadores se deparam no cotidiano escolar, significa que é preciso reconhecer as próprias necessidades dos alunos, as quais se traduzem e se expressam na escola e, mais especificamente, na aprendizagem. Neste aspecto, emergem, como exemplos, as várias formas de violência com as quais também cidadãos em geral também se deparam na sociedade.

Negar a existência desse cenário de violência e não trazer a concernente problemática para ser criteriosamente trabalhada dentro do processo de ensino e aprendizagem, ambos – assim negar e não trazer - correspondem, sobremaneira, a frustrar o atendimento da “necessidade do aluno” em compreender essa realidade social e em se posicionar de forma crítica e democrática sobre o entendimento dessas duas mais notórias necessidades dos alunos, quais sejam, compreender as necessidades sociais e se posicionar sobre os devidos atendimentos.

Mais especificamente, cabe citar uma problemática de violência, esta a se expressar não somente fora dos “muros da escola”, mas inclusive, fazer-se presente dentro da própria escola, que é a questão do “bullyng”.

Para que se pense uma educação e concernente qualidade, além de promover uma prática pedagógica que contemple a discussão da problemática social, enquanto esta se expressa em ações de desrespeito à dignidade humana, tais como as várias formas de violências, é preciso adentrar as próprias relações sociais que, peculiarmente, se firmam no âmbito da sala de aula. Competições entre pessoas que procuram se individualizar, para que sejam “merecedoras do crédito” de obter melhores notas, também perfazem algo que precisa ser pensado. Neste aspecto, cabe a discussão da importância de socializar o conhecimento, como forma de participação e construção de novos saberes, além de ressaltar o compromisso pessoal de solidariedade e de cidadania com o semelhante.

Outro aspecto fundamental no seguimento dos critérios procedimentais a respeito de ensinar e de aprender, conforme a “Práxis educativo-coletiva”, incide em facultar uma compreensão, tanto para nós, enquanto professores, quanto para os alunos, de que estes se inserem em certas situações objetivas em sociedade, nas quais surgem problemas desafiadores para realizarem os seus estudos. Neste sentido, pode-se exemplificar com o problema devido ao distanciamento da localização da residência do estudante até a escola, pois há casos de estudantes que residem na zona rural e que precisam de vários tipos de transportes tais como barcos, canoas e ônibus, levando-se, em média, três horas para chegar até a escola.

Muitos saem de casa às 4:00 horas da manhã e ainda chegam depois das 7:00 horas à sala de aula. Em tais situações, infere-se que esses alunos precisem até de um lanche para se alimentar, inclusive suplementarmente a um presumido café, ou mesmo tenham que esperar por este lanche, conforme só venha a ocorrer na escola por volta das 9:30 horas da manhã.

O estudante, mais especificamente no caso descrito acima, ainda é uma pessoa que se enquadra como não sendo “autossustentável”, precisando que a família e/ou o Estado garantam as condições mínimas de sustento que consiste no requisito da própria alimentação. Ao mencionarmos a questão “autossustentável”, que se insere no contexto de um dos “princípios categoriais” (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016, p. 297-303), pretende-se registrar, a título introdutório, experiências em termos de prática docente, esta no tocante ao ato de ensinar Direitos Humanos.

Assim, antes de se adentrar às discussões sobre os referidos “princípios”, por ocasião dos estudos e reflexões pertinentes à essa pesquisa em caráter exploratório, constataram-se situações de aprendizagens com os mencionados Direitos, oportunizando-se a efetividade do ensino praticado e de uma pertinente e humana Educação a eles direcionada.

Essa efetividade de aprendizagem era percebida através de uma participação mais intensiva dos alunos em termos de estabelecer um diálogo, concernente com as suas objetividades de vida e com a teoria, estudada em sala de aula, acerca dos conteúdos contextualizados na abordagem dos Direitos Humanos. No entanto, tal participação, necessária a uma aprendizagem mais efetiva para a vida do estudante, somente era percebida em determinados momentos da prática pedagógica que abordava conteúdos em Direitos Humanos.

Mais especificamente, o ato de ensinar Direitos Humanos, conforme já mencionado, integra a prática docente da escola em apreço e, normalmente, encontrava-se enfatizado a partir de um enfoque teórico e posterior da abordagem didática, esta através de uma busca no sentido de contextualizar esses Direitos no cotidiano dos alunos. Assim, procurava-se reconhecer contextos sociais nos quais a eminente emergência de efetivação dos Direitos Humanos tem sido, por demais, necessária às condições de vida com mais dignidade humana.

Destacam-se dois momentos nos quais aconteceu uma experiência singular da concreta dinamização desse ensino, quando, ao discente, foi oportunizada uma aprendizagem na qual ele compreenda as relações sociais, em cuja vigência, a evidenciação de direitos e deveres se efetiva em termos não somente de complementariedade, mas inclusive, de indispensável sentido de evidenciação prática no cotidiano de todos.

O primeiro momento diz respeito a um alargamento das discussões e debates teóricos, em âmbito da sala de aula, para uma inserção prática dos assuntos estudados. Assim, busca-se contextualizar os direitos e deveres de todos na abordagem do cotidiano, à base de acesso ao Serviço Público de Saúde Municipal. Além do mais, foi possível articular um diálogo com profissionais de saúde e estes se dispuseram a discutir os serviços desta área junto aos alunos, no sentido de enfatizar o SUS (Sistema Único de Saúde) como uma conquista da sociedade e destacar que, ao lado do direito à saúde pública, os indivíduos precisam evidenciar os seus deveres, principalmente frente à abordagem preventiva da saúde.

As discussões, reflexões e debates, os quais foram construídos em sala de aula, a partir dessa interação do aluno com o serviço público de saúde, foram condizentes para consolidar os conhecimentos estudados e, sobretudo, para possibilitar um alargamento das abordagens teóricas, permitindo enxergar a necessidade do comprometimento individual e coletivo com as conquistas públicas, a exemplo do SUS.

No segundo momento, houve contextualização com o objetivo de concretizar ou evidenciar uma contribuição prática dos discentes, a partir do estudo dos Direitos Humanos, com o coletivo. Ou seja, procurou-se reconhecer algum problema que estivesse ocorrendo no âmbito escolar e buscar uma solução concreta.

Uma vez realizada a contextualização em foco, houve de ser percebida certa falta de cuidado com acomodação, em recipientes apropriados, de garrafas plásticas, sacos plásticos entre outros, pois ficavam expostos a chuvas e ameaçando servir de potenciais criatórios de mosquitos transmissores de doenças, a exemplo da dengue que requer cuidados preventivos incessantes, visto a sua gravidade para a saúde humana. Foi promovida uma sensibilização junto aos sujeitos da escola sobre a importância de se assumir responsabilidades coletivas com o correto destino do lixo que é gerado. Esta ação contou com a colaboração de profissionais de saúde do município, os quais deram suporte técnico e expuseram informações em saúde, necessárias à compreensão da importância de prevenir doenças. A partir dessas ações, a responsabilidade coletiva em relação à problemática do lixo tem sido uma constante.

Com essas percepções e comprometidos no sentido de construir entendimentos teórico-práticos para o ensino e a aprendizagem em Direitos Humanos, os quais possam subsidiar e melhorar a própria prática pedagógica, além de compartilhar experiências docentes com a coletividade acadêmica e profissional, emergiram contribuições da realidade escolar para o desenvolvimento desta pesquisa educacional, em caráter exploratório. À luz dos estudos pertinentes a esta pesquisa, foi possível enxergar e começar a construir um entendimento sistematizado das possibilidades de ensino e de aprendizagem, as quais já anteriormente tinham sido percebidas por conta de que certas ações pedagógicas – conforme os dois momentos anteriormente mencionados – que se mostraram relevantes a uma aprendizagem efetivamente centrada na formação científica e cidadã dos indivíduos.

A partir da prática docente em Direitos Humanos, realizamos produções textuais junto aos estudantes, com a aplicação de uma “ficha de avaliação”, na qual foram feitos registros do que eles compreenderam em relação aos conteúdos estudados. Foi solicitado que os discentes fizessem uma avaliação da sua produção textual e registrasse uma nota atribuída de modo espontâneo. As fichas foram avaliadas pelo professor que atribuiu nota, à referência da sua produção textual sobre o que o aluno deveria ter compreendido com a aula.

Essa produção docente foi entregue ao(à) aluno(a) juntamente com a ficha na qual consta a produção do(a) discente e sua espontânea avaliação, mas contendo também a avaliação do professor mediante nota atribuída à produção de cada aluno(a). De posse das duas fichas, o(a) discente fez uma nova avaliação da sua produção e pode atribuir uma outra nota. Os dados provenientes da sistematização das “fichas de avaliações” foram organizados e analisados a partir de critérios pertinentes à proposta pedagógica em questão, e constam como resultados preliminares dessa Dissertação do Mestrado, contribuindo com efetivas objetividades de ensino e aprendizagem Para uma peculiar Educação em Direitos Humanos.

2.5 Questões Referenciais e Fundamentais na Educação em Direitos Humanos

A carência de soluções para dinamizar o ensino e a aprendizagem dos Direitos Humanos – estes enquanto assumidamente coercivos das violências contra a dignidade da pessoa humana – passa a ser suprida por professor e alunos, graças a uma abordagem desses Direitos mediada pelo uso de recursos tecnológicos e através de uma discussão no contexto do evento da Feira de Ciência que ocorre anualmente na escola na qual leciona o professor desses mesmos Direitos.

Anteriormente a esse evento, o professor já havia discutido, com os alunos, os principais critérios da “práxis educativo-coletiva”, critérios que cumprem ser seguidos na relação entre ensino e aprendizagem, discussão essa que motivou participação e despertou interesse de forma efetivamente expressiva. Discutir os Direitos Humanos nessa perspectiva foi algo singular, no sentido de promover maiores reflexões acerca do tema. Os próprios alunos reconheceram a necessidade de discutir a problemática do *bullyng* durante a Feira de Ciência, socializando seu reconhecimento junto a outros alunos.

Nesse aspecto é possível reconhecer que a produção (de conhecimentos) é também propiciada ao coletivo, que tem por finalidade “resolver” uma problemática identificada por certos alunos, mesmo em proporções que não cheguem a ser reconhecidas com maior intensidade pela coletividade escolar. A organização dos conteúdos e recursos didáticos foram sistematizados a partir da mediação do professor. Assim, alunos e professor puderam promover uma palestra sobre os Direitos Humanos, enfocando a questão do *bullyng*.

Como forma de avaliação dessa prática educativa, no sentido de refletir junto aos alunos e professor e por conta de que as atividades inerentes à Feira de Ciência, havia também uma finalidade referente a promover as atribuições de notas, foi aplicada uma avaliação coletiva entre professor e alunos para verificar se as objetividades propostas na construção da palestra tinham sido contempladas. A produção textual dos alunos participantes, de forma individual, não foi realizada, devido ao horário e as atividades da Feira de Ciência.

Essa pesquisa, em caráter exploratório, proporcionou aos sujeitos que dela participaram uma experiência singular no que diz respeito à contribuição imediata para uma peculiar prática de ensino; ou seja, essa mesma pesquisa tem assumido uma complexidade de construção de saberes que muito colaboram com uma reflexão sólida e prática a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se necessário que não se confunda o significado do que venha a ser coletivo com o que de fato seja gratuito. Essa distinção pode levar as pessoas a assumirem maiores responsabilidades com tudo o que seja condizente com as dignidades humanas, inclusive trazendo para as suas próprias formas de agir, as obrigações inerentes a concretização dos direitos, em acordo com Bergamo (2010, p. 111):

Por sua vez, a opcional geração da “gratuidade” ainda permanece represada, ou seja, resta apenas tencional e potencial. Esta geração se explica e é justificada na relação entre pessoa e coletividade, à medida que esta última, ao contrário da primeira, caracteriza-se por não se constituir nem se manter por si mesma, mas ambas, e concomitantemente, são imprescindíveis à reprodução da espécie. Não há como subsistir suficiência de coletividade, sem um excesso de atividades e/ou de resultados destas, excesso este a ocorrer, necessária e ainda insuficientemente, fora da propriedade particular-pessoal. Tal ocorrência há de constituir antídoto à fonte do desejo de acumular propriedades, fonte que, de forma recorrente e predizível, há de renascer, como o mito da “fênix”, das cinzas das revoluções contra a mera objetividade do alcance privado da propriedade.

A coletividade de que trata Bergamo (2010) não passa de mero potencial cujo proceder pedagógico ainda não foi capaz de modificar as condutas reprodutivas e até conservadoras. Sendo assim, a concretude dos Direitos Humanos perpassa pela responsabilidade de todos perante esses direitos. Dessa forma, o contexto educacional é sobretudo cenário proponente para uma discussão sólida sobre os Direitos Humanos no que concerne ao convencimento dos jovens de que sem o entendimento da interdependência das obrigações com os direitos. Consideramos inviável a expressividade prática dos direitos sem que haja compromisso com os deveres de todos.

Ao remetermos a questão dos direitos ao cotidiano escolar do aluno, podemos refletir sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o discente possa enxergar a educação em si constitui-se num próprio direito humano. Cabe pensar: seria possível “construir” conhecimentos e aprovações em provas sem a presença das obrigações do próprio estudante com os seus estudos? Obrigações essas, que possam emergir de princípios éticos e científicos que subsidiem efetivamente o processo de ensino e aprendizagem e não de certas perspectivas ideológicas que buscam preferem atender aos interesses das classes dominantes a contemplar uma efetiva formação cidadã de todos.

Assim como podemos pensar que a não plenitude no tocante ao cumprimento dos deveres ou obrigações de todos com os Direitos Humanos tem impedido o chamado deslumbramento prático, também podemos inferir que a falta do cumprimento das obrigações inerentes ao estudante e a todos os entes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem também levará ao não sucesso educacional.

A educação também perpassa um processo de produção, ou seja, em sua concretude de essencialidade e efetividade não exime as pessoas da construção da própria aprendizagem. Em perspectiva humanizadora, a produção consiste também em pensar e promover soluções para os principais problemas encontrados na sociedade e, especificamente, no ambiente escolar. Neste contexto, são incabíveis o ensino e a aprendizagem em Direitos Humanos que visam “reproduzir” as ideologizações a perpassarem esses direitos.

Nesse aspecto, destaca-se o sentido da produção apontada anteriormente como sendo fonte de soluções. Com um estudo problematizador dos Direitos Humanos e sua disseminação coletiva (“imediatez da excedência de produção que não pertence à sua própria fonte geradora”), contribuimos para a formação de pessoas cuja própria conduta de dignidade tenha como gerar efeito demonstração para autoconvencimento de outras pessoas.

Um proceder educacional que permite aos alunos enxergar a existência da produção para além da propriedade, conforme comumente se tem percebido, e sobretudo enxergar que o excedente dessa produção – no caso em questão, os conhecimentos éticos e científicos construídos sobre Direitos Humanos – se constitui em algo que deve ser destinado à coletividade com o propósito de tornar a vida das pessoas mais digna. Trata-se de atitude humana em compartilhar “parte de sua produção”, o que inequivocamente incide em generosidade, imprescindível àquela educação compromissada com a formação humana de todos.

Diante do exposto, cabe considerar o pensamento de Sacavino e Candau, (2013, p.64-65) sobre a Educação em Direitos Humanos:

O importante na Educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos.

Um critério proporcionalmente importante no ato de ensinar Direitos Humanos é a questão da avaliação das aulas ministradas. Como forma de buscar dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, a ficha de “auto e heteroavaliações”; permite auxiliar professor e aluno nesse processo. Portanto, o conteúdo das aulas, as quais foram ministradas, podem ser expressos em fichas através de produções textuais. Dessa forma, o aluno poderá evidenciar suas próprias produções de conhecimentos, desvinculando-se de certas ideias equivocadas de que apenas “prestando atenção” a aula ministrada pelo professor será possível aprender o conteúdo.

As produções textuais se expressam como uma oportunidade para professor e alunos participarem de um processo de avaliação de forma permanente. Isso possibilita certo distanciamento de processos avaliativos centrados em critérios puramente quantitativos, como normalmente tem sido visto ao longo da história educacional. Nesse processo de avaliação de produção textual, no qual o aluno pode expressar seus conhecimentos sobre o conteúdo da aula, o discente faz uma autoavaliação podendo atribuir uma nota para a sua produção.

Em seguida, essa mesma produção textual é devolvida para o professor que também irá avaliá-la. De posse de sua própria produção da aula ministrada, o professor irá juntá-la à ficha de avaliação do aluno, devolvendo essas duas produções para o aluno que irá fazer uma leitura da produção do docente e refletir junto à sua própria produção. Em seguida avaliará novamente a sua produção textual e atribuindo nova nota. Essa nota poderá ser mantida ou até mesmo modificada. Vejamos o que pensa Cury (2003, p. 45) sobre a questão das provas:

As provas escolares que estimulam os alunos a repetir informações, além de pouco úteis, são freqüentemente prejudiciais, pois engessam a inteligência. As provas deveriam ser abertas, promover a criatividade, estimular o desenvolvimento do livre pensamento, cultivar o raciocínio esquemático, expandir a capacidade de argumentação dos alunos. Os testes e as perguntas fechadas deveriam ser evitados ou pouco usados como provas escolares.

As avaliações expressas através de provas tendem a ser padrões de aplicações de questões sobre os conteúdos ministrados nas aulas, padrões que não se constituem em formas efetivas de avaliação de aprendizagem para os dois principais atores desse processo, a saber o próprio professor e o aluno. A questão da avaliação, se considerarmos inclusive nossas próprias experiências de “avaliações”, ao longo da trajetória junto à educação, na condição de aluno ou até mesmo de professor, parece-nos que avaliar ainda não conseguiu alcançar uma plenitude de “educar”. Assim sendo, Bergamo (2010, p.104) destaca que:

Efetivamente, e antes de tudo na perspectiva meramente institucional, avaliar não tem coincidido com educar. Sobremaneira, e sem importar de que forma ou modo, não tem (assim) coincidido com produzir educação de modo também coletivamente sustentável. Todavia, tem subsistido uma larga intercessão entre forma institucional de avaliar e procedimentos administrativos de acompanhamento e controle no âmbito da função de planejamento. E, se esta função se tornou estratégica, isto pouco ou nada tem tido a ver com produção inequívoca, mas com insuficiências de uma produção que, além de inequívoca, viesse a ser opcionalmente empreendida.

Com o objetivo de colaborar com alunos e professores, a ficha de avaliação da aula, traduzida através do registro de uma síntese textual da aula, além de avaliar o conteúdo ministrado, permite outras possibilidades de desdobramentos de aprendizagem.

Ou seja, o professor pode verificar, através de uma avaliação criteriosa da ficha de avaliação reconhecer a participação efetiva do aluno, verificando pré-requisitos básicos, como leituras anteriormente recomendadas, atenção e participação nas discussões, debates e reflexões, entre outros fatores e como todas essas questões estão presentes ou ausentes na produção textual. Muito mais do que a avaliação da aprendizagem do conteúdo ministrado em sala de aula, a ficha de avaliação pode refletir questões individuais e coletivas que podem ser pensadas para dinamizar o ensino.

3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica da pesquisa consiste em uma problematização do ato de ensinar Direitos Humanos, a partir do próprio processo educacional em consonância com a vivência em sala de aula do professor, este também na condição de pesquisador.

Anteriormente à pesquisa de mestrado que estamos desenvolvendo, já vínhamos trabalhando o ensino propriamente dito dos Direitos Humanos. Apesar do empenho do pesquisador, juntamente com o esforço dos alunos, de pessoas da escola e de determinados setores que se dispuseram a contribuir com a implementação dos conteúdos estudados no contexto dos Direitos Humanos, percebe-se que esse ato de ensinar tais abordagens, embora tão necessário e proclamado no cenário educacional, precisava ser melhor compreendido e socializado.

Assim sendo, a pesquisa exploratória que respalda este estudo tem mostrado possibilidade no sentido de evidenciar ações e pensamentos condizentes com uma melhor significação acerca do ato de ensinar Direitos Humanos, tendo em vista as discussões efetivamente encadeadas dentro do processo de estudo e orientação. Portanto, as leituras e discussões do referencial bibliográfico lido e as subsequentes construções de conhecimentos têm surgido como aparato teórico e metodológico que, de imediato, já contribuem para a prática docente.

A pesquisa exploratória precisou se constituir no mais adequado procedimento metodológico para os propósitos deste estudo, pois, além de aprofundar delineamentos da problemática, também buscou conhecer, estudar e interpretar aspectos categoriais de uma novidade emergente, ou seja, as referências e fundamentos para orientar e basear uma determinada “Práxis educativo-coletivo”. De acordo com Gil (2008, p. 27), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Ainda no contexto da pesquisa em foco, os resultados colhidos e avaliados também provieram da dinâmica de aulas e da obtenção de produções textuais (sínteses dos assuntos tratados durante a aula) dos alunos, as quais se caracterizam por “auto-heteroavaliações”, cuja finalidade incide em promover avaliações, reflexões e discussões pertinentes aos processos de ensino e de aprendizagem dos Direitos Humanos.

Assim, a referida problematização busca refletir sobre os Direitos Humanos, de forma desvinculada de certas idealidades que tendem a apenas “associar” os direitos aos deveres, sem que seja dada a devida importância à reflexão de que, para a efetividade desses direitos, é imprescindível o exercício das obrigações. Diante deste realismo, torna-se condição *sine qua non* discutir o próprio conceito de Direitos Humanos que, normalmente, está “naturalizado” por determinadas ideologias, muitas vezes atreladas ao Estado, tendo em vista que o próprio ente estatal, nas suas “gêneses de constituição democrática”, se coloca como garantidor desses Direitos, mas, em vários contextos históricos, tem assumido posição contrária.

O produto que será construído coincide com uma “hipótese de trabalho”, tendo como referência os diálogos com a “Práxis educativo-coletiva”, na qual seja possível compreender a associação dos Direitos Humanos à questão das obrigações, seguindo uma perspectiva ético-científica.

Assim, procura-se desconstruir determinada influência ideológica que perpassa historicamente o conceito dos Direitos humanos, o que tem inclusive impedido a sua efetivação na realidade das pessoas.

Considerando-se aquela Práxis educativo-coletiva, na qual a sua essencialidade permite contemplar a inusitada definição de um objeto educacional que direcione educadores e educandos a enxergar um proceder pedagógico gerador de soluções para os vários problemas encontrados na sociedade, a exemplo da própria questão das indignidades humanas, um dos principais enfoques do ato de ensinar, inequivocamente, Direitos Humanos.

A busca por um referencial teórico-metodológico que possa orientar o ato de ensinar Direitos Humanos ocasionou o nosso direcionamento para uma pesquisa que venha a permitir uma abordagem também qualitativa, mesmo sendo em nível exploratório, do problema de pesquisa inicialmente apresentado – Por que a efetividade da Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio precisaria contar com referências e fundamentos que sirvam para orientar e embasar o processo educacional? –, sendo possível a constatação de conhecimentos que sejam evidenciados na prática docente.

A complexidade de fatores sociais, culturais, políticos, ideológicos, entre outros, os quais permeiam a educação brasileira de forma ampla e, inegavelmente, se fazem valer na ambiência da sala de aula são pouco considerados em termos práticos, por muitos dos que “teorizam” princípios e normas educacionais que buscam atender determinadas orientações “dos que gerenciam a educação”.

Dessa forma, os conteúdos didáticos que são ministrados em sala de aula restam sendo a “prioridade do ensino”, negando-se praticamente todo o contexto de objetividades no qual se inserem educandos e educadores. Surge, portanto, certa ausência de efetivo interesse dos alunos pelos assuntos ministrados em sala de aula, mesmo aqueles que são amplamente divulgados na atualidade com os próprios Direitos Humanos.

A nossa experiência igualmente exploratória com os Direitos Humanos, mediante estudos sobre o fenômeno e as concernentes relações em sala de aula, se iniciou no período da graduação, estendendo-se ao exercício profissional de docente, levando a refletir sobre o que poderia permitir que o ensino desses Direitos tivesse significado para os alunos. Além disso, tornou-se possível caminhar para um processo de ensino e de aprendizagem, o qual fosse efetivo em termos de conhecimentos e, sobretudo, buscar a formação de indivíduos comprometidos com a defesa dos Direitos Humanos, de maneira contextualizada com a diminuição das indignidades humanas, estas inegavelmente expressas no processo histórico da humanidade.

Partindo desse pressuposto, o desenvolvimento da pesquisa corresponde ao encadeamento de ações voltadas para a complexidade da educação, principalmente em termos do próprio *que-fazer* docente. Trata-se de prática cuja adoção, pelo professor, permite que os alunos tenham como ser reconhecidamente enxergados enquanto pessoas construtoras de conhecimentos e com potencialidades para perceberem a sua realidade, bem como para construir sua inserção na sociedade de forma a buscar soluções para os vários desafios encontrados.

O contexto no qual situamos a pesquisa parte não somente da vivência em sala de aula e da interação com os demais docentes e profissionais que compõem o ambiente escolar em que atua o pesquisador, há quase duas décadas, como também do reconhecimento de que os desafios em ensinar correspondem à realidade educacional, cultural e social, em níveis local-regional e, inclusive, nacional.

Assim, enxergar as possibilidades de ensinar de forma efetiva, mais especificamente Direitos Humanos enquanto disciplina eletiva, requer uma criteriosidade ético-científica em busca de algo proposto na perspectiva de provocar mudanças significativas na prática docente.

Portanto, este estudo também contempla a interpretação e o reconhecimento da problemática encontrada em sala de aula, tendo por resultante mais significativa a busca de um “parâmetro metodológico” para o ato de ensinar Direitos Humanos ser efetivamente evidenciado, não somente para que os alunos possam dominar competências na aprendizagem de conceitos, mas, peculiarmente, acessar saberes de maneira que estes facultem enxergar as pertinentes objetividades e situar, de forma efetivamente crítica, a concernente inserção social.

Admite-se que seja vasta a literatura sobre a tentativa de inserir a participação dos alunos no processo educativo, cujas abordagens, de cunho teórico e metodológico, procuram contemplar assuntos/conteúdos estudados de forma que estes “sejam conhecidos pelos discentes”. Assim, procura-se minimizar o distanciamento dos conteúdos com a realidade prática dos alunos. Procura-se, também, dinamizar a aprendizagem pela qual a aquisição de saberes e a construção de novos conhecimentos possam ser evidenciadas.

No entanto, a constatação dessa prática em sala de aula encontra algumas dificuldades para a sua concretização. No específico caso dos Direitos Humanos, a sua abordagem, segundo a “noção naturalmente socializada” dos seus conceitos, termina por esvaziar-se de sentidos práticos para a vida dos alunos. Neste aspecto, a própria noção dos Direitos Humanos, tal como vem sendo ideologicamente construída no processo histórico da humanidade, se constitui em um obstáculo para o ato de ensinar esses mesmos Direitos.

A própria busca pela contextualização de certos conteúdos na vida dos alunos termina por não surtir resultados de antemão esperados, pois determinados assuntos já estão naturalizados por uma influência ideológica que perpassa toda sua aparente “essencialidade”. Dessa forma, surge uma necessidade: obter uma criteriosidade que seja capaz de permitir aos alunos e professores enxergarem a realidade em que estão inseridos, tornando-se capazes de problematizar os assuntos apresentados e de buscar conhecimentos que permitam a concretização da prática docente, mediante a qual o aluno possa aprender, crítica e situadamente, o conteúdo ministrado. Trata-se de aprendizagem cuja interpretação de resultados qualitativos, em sentido amplo, contemple o desenvolvimento humano enquanto prioridade.

Vale salientar que, tendo em vista o significado da nossa prática docente, considera-se a adição da “ficha de avaliação por produção” nas aulas. As contribuições contidas nessas “fichas” têm sido satisfatórias para a dinamização das aulas em perspectiva didática, de modo a permitir, entre outras possibilidades, avaliar a própria prática do docente pesquisador. Além disso, torna-se possível enxergar possibilidades de planejamento das aulas, considerando, recíproca e efetivamente, as objetividades de ensino e de aprendizagens.

Assim, o ato produtor de ensinar Direitos Humanos tem como ser delineado com o apoio instrumental e contextualizado da aplicação da “ficha de avaliação por produção”, o que proporciona uma reflexão mais criteriosa do uso das referidas “fichas” e, peculiarmente, da sistematização deste uso para estruturar a organização do trabalho docente, bem como oferecer subsídios para futuras pesquisas sobre a problemática em foco.

4 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A opção por uma pesquisa em caráter exploratório, abordando o problema de pesquisa em questão, ocorreu somente após um processo de inteiração e estudos sobre as referências e fundamentos da Proposta Pedagógica de “Práxis Educativo-Coletiva”, realizado ao longo do Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). No conjunto das disciplinas estudadas, nas participações em palestras, minicursos e congressos, e nas atividades do Grupo de Pesquisa-Ação “Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva” (FPPEC), é que começamos a enxergar com maior clareza os complexos formadores da educação, tendo em vista a nossa problemática de pesquisa, relacionada aos elementos necessários para uma efetivação da Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio.

Entendemos que, por estarmos num estágio preliminar de intensificação dessa problematização, o tipo de pesquisa mais adequado nesse momento é aquela que resulta nesta Dissertação de Mestrado, a deter um caráter exploratório. No entanto, ela já se apresenta como uma orientação e base muito relevante para constituição de um processo de pesquisa-ação, de caráter permanente, a compor uma requerida “práxis educativo-coliva”, dentro da ambiência escolar cotidiana, onde atuamos como Professor de Sociologia do Ensino Médio.

Na condição de docente e pesquisador, fomos dialogando com os outros colegas, nas ocasiões nas quais ocorriam debates e discussões nos encontros e aulas dos cursos e demais atividades acadêmicas, e fomos percebendo e reconhecendo as complexidades da sala de aula, pois é justamente nesse local que o docente precisa fortalecer a sua atuação. É o espaço onde é exigido do professor o papel de implementar e “fazer acontecer” as políticas educacionais em vigor, na expectativa de que os conteúdos sejam ensinados e que haja o correspondente aprendizado por parte dos estudantes.

No que concerne a construção, por parte da esfera estatal do aparato teórico ou da constituição de diretrizes da educação, ao longo das últimas décadas, percebe-se um encadeamento de ações educacionais, visando o desenvolvimento da educação, que envolve um alto grau de complexidade para a sua efetivação. Um exemplo dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com as inegáveis mudanças e novos direcionamentos dentro do processo pedagógico e educacional. Tudo muito baseado na ideia de que na sala de aula seria tudo muito simples: é só ensinar que se aprende. A nossa prática docente mostra outra realidade. A sala de aula é espaço no qual as vivências cotidianas são complexas tais quais as que ocorrem fora da escola.

Nesse sentido, olhemos para a história educacional do nosso país. Quantos atos governamentais em prol da educação já foram instituídos? Qual é a qualidade da educação pública que resta dessas políticas, tidas sempre como redentoras no momento de sua implementação? Através dos meios de comunicação, o último governo no plano federal, ao anunciar a aprovação da BNCC, para justificar a importância dessa ação, criticou tudo aquilo que considerava equivocado nas políticas anteriores. Sem entrar no mérito dessa disputa de poder, porque não é o nosso objetivo analisar as políticas públicas em educação, é necessário ressaltar que a sala de aula, e a ambiência escolar de modo mais amplo, são objetividades concretas que precisam dialogar com essas políticas públicas para que a educação possa caminhar no sentido de uma qualidade imprescindível.

Um dos maiores desafios da prática docente é justamente promover uma educação de qualidade, na qual se construa um diálogo com os discentes em torno dos saberes imprescindíveis ao desenvolvimento de uma postura crítica, diante da sociedade em que vivemos, atendendo também suas próprias necessidades de sustentação e produção, que venham a assegurar condições de vida mais dignas no plano individual e também coletivo. Nesse sentido, nem para docentes nem para discentes, é possível ficar somente a aguardar políticas públicas bem concertadas, mais fiéis às objetividades de ensino e aprendizagem existentes na sala de aula. Mesmo porque, diante das complexas relações sociais, políticas e econômicas que estão se estendendo globalmente, cujos reflexos são sentidos em toda a sociedade e também no âmbito educacional, essa espera vem provocando um completo esvaziamento de sentido, do ponto de vista das reais expectativas dos jovens estudantes em torno da educação e da escola de um modo geral.

Fizemos essas reflexões para ressaltar a importância da construção e reconstrução de uma prática docente voltada para a promoção de um ensino de qualidade, apesar de todas as divergências entre as idealidades dominantes que permeiam a educação e as objetivas condições de ensino e aprendizagem presentes na vivência escolar. Tais reflexões também contribuíram também para a adoção de uma pesquisa em caráter exploratório neste caso, porque esse tipo de pesquisa permite uma abertura maior de horizontes nesse exame das nossas próprias condições objetivas de trabalho e exercício profissional, verificando as diversas limitações que se apresentam, como também as possibilidades envolvendo a constituição de uma orientação e base referencial-fundamental para uma Educação em Direitos Humanos, no âmbito de nossa especificada prática docente em Sociologia.

Esse conjunto de discussões sobre a Educação e os Direitos Humanos, levadas a cabo nessa pesquisa, já nos traz um resultado até certo ponto inesperado, por se tratar de uma exploração preliminar das questões, que é reorientação da nossa atual prática docente, antes mesmo de uma incursão efetiva em pesquisa-ação referenciada e fundamentada na “Práxis Educativo-Coletiva”.

Ora, esse movimento de reflexão e discussão ainda no seu nascedouro, já tem propiciado enxergar alguns resultados significativos, aquilo que os pesquisadores comumente indicam nas considerações finais de seus trabalhos de pesquisa, o que nos faz vislumbrar a potencialização desses resultados, quando projetamos a continuação desse processo em uma futura pesquisa-ação, sob uma condição permanente. Embora seja possível pensar que, no caso de continuarmos esse esforço de pesquisa sobre educação em direitos humanos em termos de pesquisa-ação, os indicativos já obtidos nesse momento exploratório, não venham a servir de parâmetro, nem a ser corroborados ao longo do processo de investigação ético-científica, o que vai incidir em uma nova problematização e revisão das atuais hipóteses de pesquisa, tudo isso tendo como horizonte a qualidade da educação para os nossos jovens.

Devido a essas reflexões sobre potenciais contribuições e respostas para o nosso problema de pesquisa é que adotamos esse critério ao considera essa pesquisa em seu caráter exploratório, permitindo um profícuo diálogo com a nossa própria prática docente em Sociologia, e estabelecendo uma interface entre a Educação em Direitos Humanos e as perspectivas pedagógicas ensejadas pela “Práxis Educativo-Coletiva”.

Essa pesquisa, em caráter exploratório, ocorreu em uma Escola Pública de Ensino Médio e Técnico, localizada no Sertão Paraibano, que atende em torno de trezentos estudantes em tempo integral, sendo que no turno noturno, funciona o ensino médio e EJA. Assim, a pesquisa buscou num primeiro momento desenvolver uma problematização dos direitos humanos através de estudos bibliográficos e reflexões a respeito de prática docente que passa a ocorrer a partir das perspectivas pedagógicas da “Práxis Educativo-Coletiva”, como mediadora de uma Educação em Direitos Humanos.

Dividimos os resultados dessa pesquisa exploratória em quatro dimensões, que se referem às atividades pedagógicas desenvolvidas dentro da nossa prática docente, a partir de então, mediada pela Proposta Pedagógica em questão. Essas dimensões estão divididas em: Mediação referencial-fundamental para a Educação em Direitos Humanos; Elementos para Autoavaliação de Conteúdos em Direitos Humanos; Projeto pedagógicos e educativos em Direitos Humanos; e Compartilhamento da “Mina de Saberes” na ambiência escolar.

4.1 Mediação Referencial-Fundamental para a Educação em Direitos Humanos

A nossa atuação docente na Disciplina de Sociologia, e o trabalho com os direitos humanos, nos indica a necessidade de um aprofundamento dessa componente curricular transversal, pois as discussões que vem se estabelecendo são permeadas por indagações principalmente no que tange a efetividade desses direitos no cotidiano das pessoas em geral e dos nossos próprios estudantes e professores. Vale salientar que existem nos contextos sociais, vários equívocos em relação aos direitos humanos, tipificados em expressões verbais pejorativas, como se esses direitos fossem instituídos para defender infratores e criminosos, amparados numa suposta “benevolência” legal.

A perspectiva utilizada em sala de aula foi basear as aulas numa discussão inicial sobre os fundamentos dos direitos humanos e, posteriormente, requerer a colaboração e participação dos discentes, no intuito de que eles reconhecessem esses direitos em suas vivências cotidianas. A partir dessas premissas, as discussões fluíram com mais intensidade e redundaram no vislumbre de ações de cidadania efetivas, reforçando o sentido coletivo no ambiente educacional, a exemplo de um maior cuidado com a preservação do patrimônio da Escola que eles estudam. Uma questão primordial na garantia que os estudante precisam ter do direito de estudos e escolarização integral.

Assim, fomos percebendo e nos convencendo que uma prática docente centrada no diálogo e buscando enxergar as objetividades nas quais estamos inseridos, permite que os conteúdos didáticos ganhem um significado importante, na medida em que gera imprescindível criticidade por parte dos alunos e professores.

Oportunamente, tivemos a possibilidade de cursar disciplinas nesse Mestrado Profissional, e também conhecer e ingressar no Grupo de Pesquisa-Ação FPPEC, no qual passamos a refletir sobre o processo educacional e a nossa prática docente, tendo em vista as referências e fundamentos que orientam e baseiam a proposta pedagógica de “Práxis Educativo-Coletiva”, consubstanciadas na “Mina de Saberes”. Assim, adensamos as reflexões sobre as mediações que passamos a fazer em cima das práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de Sociologia em que abordávamos os conteúdos dos direitos humanos. Os momentos em que os estudantes conseguiram dialogar com maior aprofundamento foram justamente aqueles em que lançamos mão das mediações de conhecimento educacional evocadas pela perspectiva da “Práxis” em discussão.

Outra linha seguida foi refletir, a partir das referências dessa “Práxis”, de modo crítico e ético sobre processo educacional vigente, no que concerne à formação e prática docente. A criticidade do contexto educacional é parte integrante do desenvolvimento de uma postura profissional docente condizente com a construção de práticas pedagógicas que elucidem as objetividades nas quais estejamos inseridos, como modo de construirmos saberes que promovam a autonomia discente e docente no processo de ensino e aprendizagem.

Com as discussões das cinco categorias da “Mina de Saberes”, proveniente da mencionada proposta de “Práxis Educativo-Coletiva”, passamos a refletir sobre os direitos humanos, reconhecendo que tais direitos estão inseridos em certa idealidade que os colocam como prerrogativas do Estado tão somente, principalmente, devido a essa visão totalmente vinculante existente no Brasil, colocando a esfera estatal praticamente como a única responsável por monitorar e garantir a efetividade dos direitos humanos.

No entanto, a efetividade dos direitos humanos perpassa o comprometimento de todos em promover o respeito no conjunto das relações sociais, o que também remete a nossa prática docente em Sociologia, para que ela venha a se alinhar na promoção do desenvolvimento humano, formando pessoas com uma maior capacidade de enxergar o que é mais referencial-fundamental na realidade social, de pensar e agir no sentido humano da dignidade individual, a se espriar coletivamente.

A educação formalizada e institucionalizada tal qual a conhecemos termina por si impor a todos os indivíduos que a procuram como forma de socialização e preparação para o trabalho. Aos indivíduos caberia internalizar todos os preceitos educacionais para o seu desenvolvimento intelectual, social e profissional. Assim, a educação tende a ser compreendida como decisiva para as vidas de todos a medida que prepara os indivíduos para a atuação na sociedade em múltiplas situações pelas quais passamos ao longo da nossa vida.

No entanto, a nossa sociedade termina por ser caracterizada por complexos interesses, onde as classes detentoras do poder econômico disseminam visões ideologizadas para as diversas esferas sociais e políticas, colonizando também a educação. Com isso, a educação passa a ser permeada por certos interesses políticos e econômicos, instrumentalizando a sua lógica de funcionamento e o seu sentido fundamental. Isto vem a incidir em diretrizes educacionais que se impõem dentro do processo de ensino e aprendizagem na condição de uma verdade absoluta e indiscutível, para ser encampada e seguida à risca por todos os membros da comunidade escolar.

Outra questão relevante nessa discussão, diz respeito ao sentido da qualidade na educação. Do ponto de vista da ideologia enraizada Estado, que é responsável pela gestão do sistema educacional, é como se a educação, ao longo do tempo, vem e continuará cumprindo a sua finalidade básica, desde que os profissionais responsáveis pela dimensão pedagógica continuem a desempenhar seus papéis, articulando mecanismos metodológicos de ensino que garantam o aprendizado, aferível por provas e processos de avaliação em geral, estabelecidos pelos órgãos burocráticos específicos de cada instância de governo.

A importância da educação para a inserção dos indivíduos na sociedade, principalmente para formar, manter ou transformar padrões sociais e respectivas condutas individuais e coletivas, é inegável, pois, das séries iniciais ao último nível de escolaridade, a educação formal adquire uma importância muito grande na vida das pessoas inseridas no sistema escolar. Tal finalidade da educação ainda é alvo de muita desconfiança, como se ver a seguir:

[...] Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos com “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamentos que apenas favoreçam a concretização dos objetivos reificados do capital. Considerando esse mais amplo e mais profundo significado da educação, que inclui de forma proeminente todos os momentos da vida ativa, podemos concordar com Paracelso em que muita coisa (praticamente tudo) é decidida para o bem e para o mal – não apenas para nós próprios como indivíduos mas simultaneamente para a humanidade -, em todas aquelas inevitáveis horas que não podemos passar “sem aprender”. Isso porque a “aprendizagem é a nossa própria vida”. E como tanta coisa é decidida dessa forma, para o bem e para o mal, o êxito depende de se tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo, e “paracelsiano” do termo, de forma a maximizar o melhor e a minimizar o pior. (MÉSZÁROS, 2008, p. 47-48).

Os questionamentos e reflexões propostas acima condizem com uma conjuntura panorâmica da nossa educação, perceptível ou não diante da nossa própria atuação docente que normalmente acaba por ser “sobrecarregada” com um idealismo educacional proveniente de um contexto educacional dirigido por uma casta de burocratas, que a serviço do Estado formatam a educação em moldes altamente conservadores e elitistas, apesar da incessante visão afirmativa de que os destinos da educação são planejados por uma ótica supostamente coletiva.

Nas mudanças que vêm acontecendo na educação, como por exemplo a implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), exacerba-se as referências relacionadas a preparação dos indivíduos para o mercado do trabalho ao lado de uma carência de encaminhamentos éticos da educação para a construção de uma sociedade na qual as desigualdades sociais possam ser amenizadas, através da promoção do desenvolvimento humano. Não se restringindo à manutenção das relações de dominação política e exploração econômica que insistem em vicejar sem o menor pudor, por parte daqueles que são os dirigentes políticos e os agentes econômicos de maior ascendência e poder social, político e econômico.

O próprio capitalismo é adaptável a diferentes circunstâncias, porque, mesmo diante das crises do próprio sistema financeiro que acabam por aprofundar problemas como o do desemprego, ainda assim o que se vê é prevalência dessas relações sociais e econômicas, sem grandes alterações. O próprio Karl Marx, com as suas análises do capital, considerando a mais-valia como a forma de extração de riqueza pelo capitalista, nos dias de hoje, talvez se surpreendesse com as proporções extraordinárias de exploração do trabalho humano, em que a expansão da mais-valia em todos os sentidos, não é somente fonte de lucratividade, mas uma via de superação da crise estrutural do capital.

Nesse sentido, a educação termina por receber profundas influências, diretas ou não, de um modelo econômico preponderante na sociedade, que cria, transforma e impõe novas formas de trabalho para atender a um desenvolvimento de produtos e serviços, dentro de uma lógica capitalista de necessidades de consumo, que visa apenas a lucratividade. Talvez soe como uma visão utópica, inviável por princípio, diante de todo esse cenário capitalista, almejar uma qualidade na educacional voltada para a promoção da dignidade humana, sem uma perspectiva revolucionária de transformação radical dessas mesmas relações sociais capitalistas.

Além de tornar o trabalho humano mais lucrativo, intensificando a produção, o capitalismo também tende a buscar o conhecimento para que seja transformado também em mercadoria. Assim, Afonso assevera que:

A economia do conhecimento é, assim, o lado mais pragmático e lucrativo da aprendizagem ao longo da vida e da sociedade do conhecimento, ou seja, é o contexto onde atualmente se expressa a relação mais evidente entre a produção de conhecimento e os novos processos de acumulação capitalista. (AFONSO, 2015, p.272).

Diante de um cenário no qual temos um modo de produção pertencente a uma pequena parcela da população, que pelo seu próprio mecanismo de atuação maximiza a lucratividade independentemente de se preocupar com qualquer resquício de diminuição das desigualdades sociais, termina por culminar em crises sociais, políticas, institucionais e econômicas, sendo esta última a que é sempre mais preocupante dentro da ótica capitalista. As respostas a essas crises são sempre no sentido de garantir o funcionamento e a reprodução do sistema econômico, fazendo com que o Estado atue sempre em favor dos interesses e ditames da racionalidade instrumental, de matriz capitalista. As famosas “reformas”, que vêm à tona em todos esses momentos de crise econômica, apesar da retórica transformadora, não mudam aquilo que é essencial e inegociável, no cerne dessas relações sociais, econômicas e políticas.

Assim como muitos estudiosos do funcionamento da mente humana, no que tange ao conhecimento das funções cerebrais, apontam a necessidade determinados conhecimentos para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, também se faz necessário que discentes e docentes também possam enxergar criticamente o contexto educacional no qual estamos inseridos. De fato, ainda estamos longe de considerarmos tais preceitos nos currículos escolares, ao menos como uma temática que deveria ser abordada sistematicamente.

Então, como expressa Mészáros (2008), o “sucesso” da aprendizagem recai sobre a questão da sua ampla elucidação. Nesse sentido, desconsiderar as várias vozes que tecem as complexas relações sociais, que vão da relação do capital com a esfera estatal às interações na própria sala de aula, é negar concretas possibilidades de formamos pessoas críticas e autônomas para produzirem conhecimentos que venham a contribuir com a emancipação individual e o desenvolvimento humano coletivo.

Na medida em que passamos a conhecer e refletir a nossa prática docente a partir da perspectiva da “Práxis Educativo-Coletiva”, conseguimos aos poucos mediar, por essa “práxis”, a educação sociológica em direitos humanos. Passamos a lecionar uma disciplina que tratava da problematização dos direitos humanos e a ementa foi estruturada em três momentos de abordagem dos conteúdos. Num primeiro momento, os direitos humanos foram abordados em seus fundamentos, considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No segundo momento, refletimos sobre as violações desses direitos. No terceiro e último momento, apresentamos as cinco categorias da “Práxis Educativo-Coletiva”, dispostas na chamada “Mina de Saberes”, que serviu de orientação e base para as nossas reflexões em sala de aula e possíveis ações e projetos pedagógicos de intervenção na realidade.

A partir desse procedimento didático, foi possível estabelecer um diálogo de aproximação dos direitos humanos com as vivências discentes e docentes, inclusive refletindo sobre a própria educação como sendo um inalienável “direito humano”, não somente no sentido da oferta do ensino pelo Estado, mas inclusive no que se refere ao sentido do que é coletivo, na sua especificidade local, que diz respeito à preservação do patrimônio material da própria escola, para que pudessem servir aos atuais e também os futuros estudantes que venham a usufruir desse serviço educacional.

Como lecionamos em todas as turmas da Escola no turno integral, percebemos que alguns discentes passaram a dialogar sobre o sentido do que é coletivo e a importância dos limites quando está em questão tanto os direitos individuais quanto os que são coletivos. Assim, discutindo sobre limites e o que é coletivo, algumas reflexões concernentes à conservação do patrimônio público escolar, inclusive dos utensílios que servem a merenda escolar, passaram a ser perceptíveis na respectiva ambiência escolar. Esses diálogos começaram a contribuir na visão dos integrantes da comunidade da Escola sobre a relação a ser estabelecida com esses bens de uso coletivo, e a devida responsabilidade de todos nos cuidados necessários a sua manutenção e preservação.

4.2 Elementos para a Autoavaliação de Conteúdos em Direitos Humanos

A avaliação aplicada em sala de aula para fins de verificação da aprendizagem pode percorrer vários mecanismos como as provas discursivas e/ou objetivas. A maioria das provas de concursos públicos segue a lógica de questões objetivas de múltipla escolha. Assim, no Ensino Médio termina por preponderar esse tipo de avaliação através de provas, de acordo com um modelo que é derivado do próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a principal forma de ingresso nas universidades brasileiras, praticamente, um caminho obrigatório para quem quiser concorrer a uma vaga nas Instituições Públicas de Ensino Superior. Dessa forma, passa a existir certa “padronização” de respostas esperadas por parte do aluno e uma pontuação média para que o aluno obtenha a sua aprovação no curso superior pretendido.

As avaliações no Ensino Médio são também acabam sendo “moldadas” pelas exigências e critérios de seleção dos discentes para o ingresso universitário. Sabemos que o próprio processo avaliativo de concursos visa selecionar os candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos nos seus editais e no ENEM também segue essa tendência, visto que o ensino universitário no Brasil ainda está longe de atender a toda a demanda social que pretende fazer um curso superior.

Sendo assim, anualmente são inscritos milhares de alunos no ENEM, que, ao concluir o ensino médio e/ou técnico, pretendem continuar os estudos pleiteando vaga no ensino superior, de alcance ainda restrito, principalmente, considerando-se as vagas para os cursos mais concorridos nas Universidades Públicas Brasileiras.

Assim, o processo avaliativo, no ensino médio e/ou técnico, centrado unicamente na preparação dos alunos visando a Prova do ENEM, termina por produzir uma “nítida ilusão” em tal processo tendo em vista que o certame citado, em si, já se constitui em excludente, como já apresentado, nem todos inscritos continuarão seus estudos. O ensino público, que um direito de todos os jovens no caso do nível médio, não é automaticamente garantido no caso do Ensino Superior, no qual o estudante precisa entrar muitas vezes numa concorrência acirradíssima, em flagrante desigualdade de condições e preparação.

O conhecimento desse cenário educacional não é estranho ao estudante do Ensino Médio, existindo determinadas perspectivas que ora podem encorajar os alunos a acreditar que podem conseguir uma aprovação junto ao ENEM, ou, até mesmo diante da não oferta de cursos superiores para todos, diferente do que acontece no ensino médio, podem ficar extremamente desestimulados e desanimados.

Evidentemente, a decisão de concluir apenas o ensino médio e/ou técnico também é percebida junto aos alunos dessa modalidade educacional. Por fim, podemos compreender que, diante de uma multiplicidade objetiva de interesse, limites e possibilidades de aprendizagens no sistema educacional brasileiro, avaliar precisa ser enxergado como “um desafio pedagógico”, pois não se constitui apenas na aplicação e reaplicação de questões padronizadas de certames.

Assim, direcionar e condicionar a nossa prática pedagógica para a preparação dos discentes para “acertar” questões de certames, não deixa por se constituir numa prática “excludente”, visto a discrepância real entre demanda e a oferta de vagas nas universidades. Assim, buscar outras perspectivas de avaliação da aprendizagem dos discentes é minimamente uma necessidade educacional e sobretudo uma questão de matriz ética na educação.

Uma postura ética no processo avaliativo pressupõe indispensavelmente também uma educação centrada no comprometimento com a promoção a toda uma carga de conhecimentos científicos construídos ao longo do percurso histórico da humanidade, que possa ser direcionado para a construção posturas individuais e coletivas baseadas na criticidade sobre as relações sociais, no sentido ético da promoção do desenvolvimento humano.

A ambiência escolar é perpassada por um complexo de valores, crenças, conflitos geracionais, determinados interesses econômicos e políticos, entre outros, que terminam por dificultar no campo educacional a aceitação de “padronizações” teóricas. Assim, frustram-se todos aqueles que acreditam que existe um modelo teórico único capaz de garantir os avanços necessários na educação em termos de ensino e pertinente aprendizagem. A história tem mostrado que a educação não requer e nem aceita padronização, basta para isso verificar quantas políticas e teorias educacionais foram desenvolvidas e posteriormente sumariamente substituídas ou desprezadas.

Pretender encontrar ou construir uma teoria que atenda as demandas da educação, talvez seja uma considerada uma utopia em seu sentido estrito. Por outro lado, enxerga-se que a educação é constitutiva da promoção da dignidade humana e também responsável por construir civilidade, por isso, o processo avaliativo requer uma interação entre educadores e aprendizes possibilitando o acesso e produção de conhecimentos que atendam todas dimensões e necessidades da pessoa do estudante do Ensino Médio.

Dessa forma, procuramos refletir sobre outras perspectivas de avaliação e em consonância com estudos e reflexões realizadas conseguimos enxergar uma possibilidade de avaliação na qual o discente pode interagir com o professor, no sentido de buscar um alinhamento da aprendizagem e não apenas a obtenção de uma nota avaliativa que lhe confira “êxito educacional quantitativo”. Estamos nos referindo a “ficha de autoavaliação de conteúdos”, orientada e baseada nas perspectivas propostas “Práxis Educativo-Coletiva”.

Em consonância com a abordagem dos direitos humanos, mediada pelas cinco categorias da “Mina de Saberes da Práxis”, utilizamos a “ficha de autoavaliação de conteúdos” durante a efetivação das nossas aulas. Posteriormente, ao aplicarmos testes de acordo com as perspectivas avaliativas de certames, os estudantes mostraram um expressivo domínio de tais perspectivas, marcando corretamente todas as questões.

Longe de ser a nossa principal questão e hipótese de pesquisa, apenas indicamos que uma metodologia com tais características, que abordam as objetividades dos alunos juntamente com uma sistemática de avaliação também por produção através da “ficha de autoavaliação de conteúdo”, reforçando as interações entre docente e discentes e também entre os próprios discente, tende a melhorar o desempenho dos estudantes inclusive nos testes e exames tradicionais sobre esses conteúdos.

A percepção de nuances educacionais como essas reforçam a necessidade de estarmos em constante e permanente diálogo com uma pesquisa-ação no nosso exercício profissional, aperfeiçoando nossa prática pedagógica, voltada para a promoção da dignidade humana.

Diga-se de passagem, exercício profissional esse, que não se constitui apenas em âmbito individual, no qual podemos reconhecer expressões como: “estou fazendo a minha parte” ou ainda, “faça a sua parte, que eu faço a minha”. A prática pedagógica constitutiva de civilidade passa indiscutivelmente pela dimensão da coletividade, na qual as diversas visões precisam estar presentes e atuantes.

É justamente a pesquisa-ação no dia a dia do professor que vai conferir maiores possibilidades de reorientação da prática pedagógica, resultando em condições de ensino e aprendizagem mais efetivas não só de imediato, mas a médio e longo prazo, em relação à educação e também para toda a vida dos estudantes. A educação está no presente, na nossa vida, por isso que a objetividade dessa vida precisa estar inserida na sala de aula, como parâmetro para refletir sobre os conteúdos estudados.

Durante o nosso exercício profissional, utilizamos a “ficha de autoavaliação”, quando trabalhamos os direitos humanos, numa perspectiva de mediação pelas cinco categorias da “Mina de Saberes”. A partir de uma aplicação da ficha em caráter exploratório e preliminar, utilizando uma abordagem reflexiva, estruturamos as aulas da forma a seguir explicitada. Inicialmente, fizemos um estudo dos direitos humanos na sua constituição histórica, com conceitos, características e seus principais documentos como declarações e tratados que abordam esses direitos. Discutimos várias situações nas quais os direitos humanos não são considerados e, portanto, “violados”.

No segundo momento, apresentamos uma outra perspectiva de abordagem dos direitos humanos, através das referências e fundamentos da “Práxis Educativo-Coletiva”, na qual as próprias objetividades nas quais estamos inseridos precisavam ser discutidas e consideradas. Por exemplo, as condições de desigualdades sociais, econômicas e políticas existentes no Brasil que, desde o seu “descobrimento” e colonização, de 1500 até os nossos dias, persistem e tendem a ser exacerbados. Assim, discutimos que abordar os conteúdos dos direitos humanos sem considerar tais objetividades seria pouco consistente.

Foram realizadas seis aulas em três dias letivos. No primeiro dia de aula, houve uma discussão sobre os direitos humanos, na perspectiva da “práxis educativo-coletiva”, objetivando uma discussão que permitisse uma problematização desses direitos no que diz respeito a sua efetividade na própria escola. Assim, apresentamos e refletimos sobre os cinco princípios categoriais da “Mina de Saberes” alinhando os direitos humanos como uma necessidade inerente a condição humana.

Posteriormente, nos detivemos na abordagem reflexiva da categoria “Interação entre sustentador(es) e prole ainda naturalmente autoinsustentável”, destacando que essa categoria pode ser relacionada com os “direitos humanos” e sua efetividade, porque trata do direito à vida, no caso, para que a prole não pereça, deve haver a produção por parte do seu sustentador, que precisa suprir as necessidades dessa prole, ainda incapaz de existir por si só. Nas aulas subsequentes, a partir da Aula 3 foi abordado os princípios categoriais 2 e 3 da “Mina de Saberes”; na Aula 4, os princípios 4 e 5. Na Aula 5, foram refletidos os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos na perspectiva das cinco categorias da “Mina”.

Ao término de cada aula, os alunos foram solicitados a trabalharem a sua produção textual temática sobre a aula e atribuir uma nota, preenchendo um dos itens da “ficha de autoavaliação” (A1:___), sendo entregue ao professor que também atribuiu uma nota, a heteroavaliação, devolvendo a produção textual avaliada, juntamente com uma produção textual do próprio docente sobre os aspectos do conteúdo que deveriam ser abordados durante a aula, de modo sintético. De posse dessas duas produções textuais, o aluno novamente deveria atribuir nota de autoavaliação, podendo fazer as alterações que julgasse coerentes e necessárias. Após isso, atribuiria nova nota de autoavaliação à sua produção, no item (A2:___).

Nesse sentido, dividimos as notas atribuídas em dois grupos: no primeiro grupo, ficaram os estudantes que atribuíram notas convergentes com as notas de heteroavaliação atribuída pelo professor; no segundo grupo, aqueles estudantes cujas notas de autoavaliação divergiram da heteroavaliação feita pelo professor.

Das Aulas 1 e 2, participaram uma totalidade de nove alunos. Desse total, seis estudantes apresentaram convergência entre a segunda nota de Autoavaliação (A2) e a nota de heteroavaliação. As notas atribuídas na primeira autoavaliação (A1) foram superiores as notas da heteroavaliação (H). No segundo grupo, formado por três alunos que apresentaram divergência entre auto e heteroavaliação, dois deles diminuíram as notas da A2 em relação à A1, e um manteve a nota sem alteração entre a primeira e a segunda autoavaliação.

Também obtivemos a presença de nove alunos na Aula 3. Seis alunos divergiram, da heteroavaliação para A2, sendo que três alunos mantiveram as notas de A1 em A2, dois alunos baixaram a nota da A2 em relação à A1. Apenas um aluno divergiu de forma decrescente, da A1 para a A2, após a heteroavaliação. Nessa aula dois alunos apresentaram convergência entre as notas de heteroavaliação e A2.

Na aula 4, tivemos quatro alunos que convergiram e cinco que divergiram. Dos que convergiram, um aluno não atribuiu nota na A1, dois atribuíram a A1 notas superiores a A2 e outro aluno teve notas iguais em A1, na heteroavaliação e em A2. Entre os cinco alunos que divergiram, três aumentaram a nota da A1 para A2, um aluno manteve a nota em A1 e A2 e outro diminuiu também da A1 para A2.

Nas aulas 5 e 6, participaram da “autoavaliação” sete alunos, sendo que três alunos convergiram, e quatro divergiram. Dos quatro que divergiram, dois divergiram de forma decrescente e dois de forma crescente. Entre os que divergiram de forma crescente, um aluno manteve a sua nota em A1 e A2.

Num universo de trinta e seis “fichas de autoavaliação”, tivemos quinze alunos que concordaram com a nota da heteroavaliação, vinte e um que não convergiram, sendo que dezoito alunos aumentaram as suas notas dois reduziram diminuíram as notas de A2 em relação a heteroavaliação. Apenas um aluno teve notas idênticas em A1, na heteroavaliação e em A2. Entre os alunos que divergiram de forma decrescente, ou seja, diante da nota da heteroavaliação atribuída pelo professor, fez uma redução da nota A2, observou-se redução gradativa de A1 até A2. Entre os que divergiram de forma crescente, dois mantiveram suas notas em A1 e A2. Entre os que convergiram, registramos um aluno em que a A2 ficou superior a A1 e outro estudante que atribuiu nota em A2, pós a heteroavaliação, mas não havia atribuído nota na A1.

Esse procedimento destinou-se a avaliação da interação de alunos e professor no contexto das aulas realizadas, não tendo nenhuma intenção de servir para fins avaliativos em termos de aprovação ou reprovação do aluno. Dessa forma, sem entrar no mérito dos teores das produções textuais, registradas nas “fichas de autoavaliação”, nesse primeiro momento podemos entender que o processo avaliativo em questão, sem intencionalidades “formais” de atribuição de notas, registram-se situações diversas.

Ao aplicarmos a “ficha de autoavaliação” tínhamos a visão de que alguns alunos poderiam discordar da nota atribuída pelo professor, podendo, inclusive, aumentar a sua nota. Pois a “ficha de autoavaliação permite” permite que assim seja, para possa haver um diálogo entre professor e alunos, com a construção e reconstrução de processo avaliativo em sala de aula possibilitando melhorar a aprendizagem deles.

No entanto, ocorreram casos nos quais o aluno após atribuir a nota da A1, e verificar a nota da Heteroavaliação, atribuiu a nota da A2 inferior a A1 e também à Heteroavaliação. Outra situação, o aluno não atribuiu nota em A1, e só após a nota da Heteroavaliação é que ele expressa a sua nota em A2, ratificando a nota atribuída pelo professor.

Tais situações nos informam sobre a necessidade de uma prática docente em permanente diálogo com as objetividades do ambiente escolar, para que sejamos capazes de enxergar e alinhar as necessidades de aprendizagens dos alunos com as nossas expectativas de ensino.

A “ficha de autoavaliação de conteúdos” abre um conjunto de demandas e possibilidades para que possamos dialogar com o aluno, na busca cotidiana de uma aprendizagem de qualidade. A aplicação dessa ficha, em caráter “exploratório”, nos trouxe a necessidade de desenvolvimento de uma avaliação que ocorra de modo dialogado com os discentes, surgindo situações nas quais eles acabam por divergirem do que se espera num primeiro momento.

Ao aplicar a “ficha” temos três momentos nos quais os discentes e docentes podem apresentar suas avaliações através de um registro de notas, na A1, Heteroavaliação e A2. Como já mencionamos, na A1, o discente apresenta a sua nota inicial, na heteroavaliação o docente faz a sua avaliação e expressa a nota, e na A2 o discente irá apresentar também a sua nota, como julgar necessário, mesmo tendo como “referência” a avaliação docente.

As nossas observações e reflexões iniciais acerca desse processo de aplicação ficha nos remete a possibilidade do estabelecimento de um diálogo individual e coletivo com os discentes acerca de todo o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Mesmo com a utilização dessa ficha, que abre a possibilidade de ambos serem uma espécie de “mediadores da avaliação”, surgem situações nas quais exige-se um diálogo com o discente para a compreensão de todas as nuances didáticas que decorrem da aula ministrada e da avaliação efetivada.

Percebemos que um “avaliação da aula” é complexa tal qual as próprias relações sociais que insere nesse ambiente escolar, ou seja, a utilização da “ficha de autoavaliação” com as atribuições de notas (A1, Heteroavaliação e A2), diferentemente das avaliações tradicionais que conferem ao aluno notas de zero a dez, e que normalmente, num primeiro momento de análise, expressa que esse aluno “aprendeu ou não o conteúdo ministrado”, abre possibilidades para reflexões mais amplas do que as avaliações preponderantes no processo educacional na atualidade.

Ao refletirmos sobre as duas formas de avaliações, essa que utilizamos em caráter exploratório, e as avaliações e provas objetivas de múltipla escolha ou de marcar certo ou errado (notas de zero a dez), percebemos que, enquanto essa última forma de avaliação se encerra na atribuição de nota (se o estudante obtiver uma nota alta indica efetividade de ensino e aprendizagem), na avaliação com base na ficha, o processo é contínuo e permanente, mesmo após a atribuição da nota. Porque, inicialmente, a utilização da “ficha de avaliação” termina por trazer para o professor as objetividades da sala de aula tais quais elas se expressam, criando

possibilidades de diálogos que potencializam a compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, com a aplicação das fichas de avaliações foram registrados dois momentos. O primeiro momento situou-se exatamente nas nossas expectativas de aplicação da “ficha de avaliação” com o preenchimento dos itens A1, Heteroavaliação e A2 dessa ficha. Havendo assim uma convergência entre as ações de atribuição de notas dos discentes e docente. Por exemplo, o discente atribuiu nota 8,5 na A1.

O docente, diante da avaliação da produção textual desse discente, atribuiu 8,2 e em seguida, devolvendo essa avaliação, o discente atribuiu na A2 nota 8,2. Num segundo momento, ocorreram os casos das notas que divergiram, incluindo os casos em que os discentes não atribuem a nota na A1, e as demais notas não se alinham, devido à interdependência das mesmas.

Assim, diante da aplicação da “ficha de avaliação” e principalmente com a ocorrência das nuances didáticas constatadas no que designamos de segundo momento decorrente das reflexões pertinentes a aplicação dessas fichas, consideramos que, a avaliação alinhada com as possibilidades e limites de aprendizagens e ensino torna-se um elemento para promover um diálogo com as objetividades trazidas para a sala de aula, que levaram os discentes a determinadas atribuições de notas às suas produções textuais. É um diálogo necessário, pois oportuniza justamente aos envolvidos no processo educativo discutir sobre a correlação entre aulas e as correspondentes avaliações, primando pela qualidade do ensino, a partir das objetividades da ambiência escolar.

Um dos desafios com a aplicação das fichas, que observamos nesse momento da pesquisa exploratória, é dialogar com os discentes, principalmente, no que se refere as observações pertinentes ao segundo momento mencionado. É um desafio no sentido de necessidade compreensão da nossa prática docente e de reflexão das necessidades de aprendizagem dos discentes e sendo assim, a prática docente precisa estar em *construção com uma pesquisa-ação* para que o professor possa melhor enxergar o contexto da sua sala de aula e da ambiência escolar para que possa pensar o processo de ensino e aprendizagem voltado para práticas pedagógicas refletidas a partir do cotidiano vivenciado.

Com relação às sínteses textuais o que também entendemos por produções textuais das aulas sobre os direitos humanos a partir das perspectivas pedagógicas da “práxis educativo-coletiva”, os discentes apresentaram as suas sínteses textuais de forma que os conteúdos direitos humanos foram mediados pelas cinco categorias da “Mina de Saberes”, o que conferiu um registro nessas sínteses, expresso na “ficha de avaliação” de uma interpretação dos direitos

humanos à luz de uma necessidade de condutas humanas referenciadas e fundamentadas a partir dessas categorias, a exemplo do que seja os limites do ponto de vista da proposta pedagógica.

A partir de uma reflexão acerca dos conteúdos dessas sínteses textuais juntamente com a nossa prática docente na abordagem dos conteúdos dos direitos humanos na Disciplina de Sociologia, dentro dessa pesquisa de caráter exploratório, percebemos as possibilidades e a necessidade concreta, nesse contexto de aula e avaliação, da síntese textual nas perspectivas apontadas pela “Práxis Educativo-Coletiva”.

A questão da possibilidade diz respeito a interpretação dos direitos humanos a partir de uma referencial-fundamentalidade que implica em ação para a efetividade desses direitos, ou seja, pensar os direitos humanos do ponto de vista da generosidade, da alteridade, do sentido do que é entendido como coletivo, e também a importância dos limites nas relações humanas com os outros seres humanos, faz com que saíamos da condição de meros expectadores, aguardando uma iniciativa dos governantes e prepostos do Estado, colocado como o único garantidor desses direitos, além de ficar a esperar que novos direitos surjam a partir dos atuais direitos humanos e que venham a conferir mais respeito e dignidade à pessoa.

A outra questão que apontamos como necessidade diz respeito à prática docente. Como forma de complementar a aula anterior, o docente precisa dialogar em sala de aula sobre todas as sínteses produzidas, inclusive permitindo que o discente possa apresentar e discutir coletivamente a sua produção textual. Novamente ressalta-se a importância da implementação de uma pesquisa-ação na prática docente cotidiana, para que o professor possa enxergar e construir sua prática docente condizente com o cotidiano escolar, o qual, diga-se de passagem, é “intercessor das dinâmicas sociais”.

4.3 Projetos Pedagógicos e Educativos em Direitos Humanos

Trabalhar conteúdo através de projetos pedagógicos permite que a prática docente, em seu grau preponderante do “ensinar e aprender”, possa oportunizar a construção de uma autonomia para professor no que tange a questão da necessidade de ouvir o aluno como requisito necessário para a efetivação da ação pedagógica mediada por projetos. Normalmente o que ocorre em sala de aula é o professor, que possui a sua formação acadêmica e demais requisitos didáticos, ministra aula sobre determinados conteúdos, e o aluno termina por incorporar o pensamento de que para aprender os assuntos abordados precisam acompanhar a “linha de raciocínio” do professor.

Situação que pode inclusive parecer “cômoda” para professor e aluno, pois, ambos ficam numa “zona de conforto” no contexto da sala de aula. Tal situação não nos é estranha no cotidiano escolar e muitas das solicitações discentes e docentes pela melhora na qualidade da aula, ainda se inserem nessa perspectiva.

Diante de dificuldades para aprender, o aluno cobra do professor uma “nova metodologia” e o professor cobra do aluno mais participação e estudo dos conteúdos abordados. Situação que termina por retornar ao mesmo “ponto de partida”, ou seja, o professor que ensina e o aluno que aprende. O trabalho com o projeto pedagógico pode permitir ao aluno certo distanciamento da lógica da sala de aula do ensinar e aprender, pois o próprio discente “ganha espaço” para fazer questionamentos e reflexões pessoais e coletivas necessárias a execução de ações pedagógicas.

A dinâmica do projeto pedagógico para o exercício profissional docente requer que o professor tenha um olhar minucioso sobre as próprias condições materiais de trabalho existentes. O que de fato está disponível em termos de materiais didáticos, recursos humanos entre outros que podem colaborar para a construção de um projeto pedagógico que possa contribuir com a formação do aluno. Essas questões precisam estar alinhadas e dialogadas com os alunos, para que num processo constitutivo do projeto possa haver o enfrentamento de determinadas situações nas quais seja necessário um reconstruir dos caminhos didáticos para a efetividade do projeto.

Assim sendo, nossas experiências e práticas educativas em direitos humanos mediadas por projetos pedagógicos podem ser situadas em dois momentos. Ou seja, quando trabalhávamos os direitos humanos na Disciplina de Sociologia, mais especificamente em turmas de 3º Ano do Ensino Médio, em que por força de uma divisão didática dos conteúdos, os direitos humanos e cidadania são assim “referenciados”.

Assim buscávamos “sair” expandir a ambiência da sala de aula, e buscar enxergar na própria estrutura e organização da comunidade, em quais aspectos poderíamos trabalhar uma reflexão sobre os direitos humanos. Assim sendo, os conteúdos inerentes aos direitos humanos eram estudados e discutidos em sala de aula, numa perspectiva de buscar conhecer a produção histórica sobre esses direitos e a partir desse levantamento teórico, discutir como os direitos humanos estavam sendo ou não efetivados na nossa sociedade.

Diante dessa abordagem teórica, quase que intuitivamente professor e alunos, sentiram a necessidade de enxergar os direitos humanos no cotidiano, visto a sua própria carga constitutiva e operacional requisitada pelo próprio Estado, diante de um ideário de que os direitos humanos foram incorporados a nossa Constituição Federativa do Brasil de 1988, na

forma de direitos fundamentais e que sua efetividade ocorreria através da observância à posse “jurídica” de tais direitos, na qual o próprio Estado atuaria em sua defesa.

O Governo do Estado da Paraíba, junto com a Secretaria de Estado da Educação, tem lançado a oportunidade para docentes participarem do *Prêmio Mestres da Educação*. Podendo apresentar esse projeto à Secretaria de Estado da Educação para participação do Prêmio mediante o desenvolvimento de um projeto e do relatório das atividades executada durante o ano letivo, seguindo os requisitos do correspondente Edital.

Um desses projetos que trabalhamos os conteúdos de direitos humanos foi planejado em duas etapas. A primeira correspondia a uma abordagem teórica sobre os direitos humanos seguida de visitas a instituições sociais como Unidades de Saúdes para reconhecimento dos direitos e deveres dos usuários do Sistema Único de Saúde. Assim, na segunda etapa planejávamos ações de cidadania contextualizadas com os estudos sobre os direitos humanos e as visitas as instituições sociais, buscando refletir sobre esses direitos no próprio cotidiano do aluno.

Com isso, lançamos um olhar sobre as representatividades sociais e também sobre as principais necessidades das demandas sociais locais, incluindo a própria escola. Assim, um dos aspectos refletidos foi a questão da saúde pública. Mediante contextualização dos direitos humanos em relação às responsabilidades individuais e coletivas dos indivíduos diante de um “novo cenário” da saúde no qual não mais prevalecerá uma normatividade curativa e sim um encadeamento de ações preventivas de doenças. Como exemplo, podemos mencionar a problemática de doenças que são transmitidas por certos vetores como o mosquito transmissor da dengue, doença essa que diante de determinadas situações causa prejuízos materiais e humanos a todos.

Uma problemática, que normalmente é uma atribuição específica do setor saúde, quando refletida criticamente conseguimos enxergar que perpassa todo o “modelo de sociedade”, na qual, a questão dos limites é, em determinados casos, negligenciada. Uma doença como a dengue, inicialmente é ligada a questões ambientais, no que se refere a forma como o homem tem se relacionado com a natureza no sentido principalmente da não preservação e respeito aos recursos naturais, inclusive chegando a promover desmatamentos que afetam toda as espécies de plantas e animais, provocando desequilíbrios ambientais, entre os quais uma das formas de tal desequilíbrio é a migração de vetores da transmissões de doenças para áreas urbanas maciçamente habitadas.

Esses vetores encontram um meio no qual as problemáticas de saneamento básico se refletem nas mais diversas formas. As responsabilidades individuais e coletivas ainda estão atreladas a percepções de que o Estado, por ser o recebedor de impostos e possuir outras atribuições jurídicas, teria supostamente soluções “para tudo”. Assim, ao longo da nossa prática docente procuramos trabalhar a questão dos direitos humanos numa perspectiva de contextualização com certas problemáticas sociais, como a citada anteriormente.

Dessa forma, notávamos dois momentos nessa atuação com os projetos. Num primeiro momento, que correspondia ao estudo teórico dos direitos humanos, encontrávamos dificuldades tanto para ensinar os conteúdos como também na respectiva aprendizagem. O propósito dos direitos humanos é a promoção da dignidade humana e tratar esses direitos do ponto de vista puramente conceitual e teórico deixa uma lacuna enorme em termos de contribuição para a sua efetividade. Principalmente, quando olhamos para a existência de grandes desigualdades sociais no nosso país, ou quando existe uma equivocada disseminação da ideia de que esses direitos protegem apenas os infratores da lei.

No segundo momento, quando buscávamos abordar os direitos humanos a partir do reconhecimento desses direitos no cotidiano das pessoas, inclusive nos serviços de saúde do SUS, passávamos a perceber uma maior abertura de diálogos dos discentes e, sobretudo, dos seus comprometimentos em construir ações de cidadania em prol da promoção da dignidade humana, como pensar ações de prevenção de doenças.

A abordagem dos direitos humanos através de projeto pedagógico, no qual é oportunizado aos discentes perceber tais direitos no seu cotidiano e, sobretudo, contribuir com a implementação do compromisso individual e coletivo relativo às demandas sociais promotoras de dignidade humana, a exemplo da prevenção de determinadas doenças de amplitude coletiva (Dengue), tudo isso interfere na concretização de uma Educação em Direitos Humanos, à medida que a efetividade desses direitos passa a ser assumida pelos indivíduos e não somente restrita à presença e ação estatal.

Outra questão que observamos na abordagem dos direitos humanos através de projetos pedagógicos é com relação à oportunidade dos discentes poderem participar do processo de ensino e aprendizagem de forma mais efetiva. Na medida em que eles dialogam em sala de aula e na ambiência escolar sobre os direitos humanos, através de seminários, apresentações de reflexões e discussões em *banner* durante a Feira de Ciência da Escola, e outras ações de cidadania, como divulgação de cartazes que buscam enfatizar o sentido do que é coletivo, conseguimos promover uma efetividade desses direitos.

Vejamos, portanto, uma importante diferença de abordagem dos direitos humanos. Uma primeira abordagem que se processa através dos estudos teóricos desses direitos, e se a questão for “aprovação em certos concursos” acrescenta-se uma “exaustiva resolução de questões objetivas”. No entanto, se a centralidade da abordagem dos direitos humanos for a sua efetividade, passamos, portanto, para uma educação em direitos humanos, que tende a promover civilidade, respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos e compromisso com a promoção da dignidade humana. É justamente nesse último aspecto que conseguimos enxergar a importância de abordar os direitos humanos através de projetos pedagógicos e educativos.

Nossas percepções nos remetiam para a necessidade de buscarmos um referencial pedagógico que permitisse enxergarmos com maior criticidade a nossa própria prática docente contextualizada com a abordagem dos direitos humanos. Assim que tivemos a oportunidade de estudar a Proposta Pedagógica da “Práxis Educativo-Coletiva”, foi possível dialogar sobre os aspectos didáticos favoráveis a abordagem dos direitos humanos em sala de aula, e principalmente no que concerne a educação em direitos humanos.

Com isso, percebemos que as ações pedagógicas inerentes aos projetos, que nos remetiam para uma efetividade dos direitos humanos estavam condizentes com as perspectivas da “Práxis Educativo-Coletiva”, pois permite enxergar esses direitos através da alteridade, da generosidade, do compromisso com o coletivo e o sentido de limites. Já no que se refere ao estudo dos direitos humanos do ponto de vista conceitual, que termina, em certos casos, centrados numa idealidade, geralmente promove esses direitos apenas em um nível abstrato, deixando a sua garantia exclusivamente na responsabilidade do poder estatal.

Nesse momento, não iremos adentrarmos a discussão da Proposta Pedagógica da “Práxis Educativo-Coletiva” como mediadora para a Educação em direitos humanos, pois tal discussão já compõe outros momentos desse estudo. No que concerne a abordagem dos direitos humanos na perspectiva da práxis, construímos uma proposta de produto pedagógico, na forma de sequência didática (ver Apêndice A). Essa sequência didática também se constituirá numa referência na abordagem e concepção de futuros projetos pedagógicos, que deverão contar com a mediação das referências e fundamentos que orientam e baseiam “Práxis Educativo-Coletiva”, peculiarmente, denominada “Mina de Saberes”.

4.4 Compartilhamento da “Mina de Saberes” na Ambiência Escolar

Ao longo de um período que ultrapassa duas décadas, distribuídos entre a condição de professor nessa Escola, ambiente dessa pesquisa em caráter exploratório, somando-se a um período no qual a frequentamos na condição de estudante do Ensino fundamental, percebemos que várias mudanças ocorreram na escola, inclusive no que tange a minha própria condição de professor e pesquisador. Como estudante, pertenci a uma geração, e hoje, como professor, o convívio na educação é com uma nova geração, reconhecendo entre os atuais estudantes vários filhos e filhas de colegas de escola, da época em que era estudante da instituição educacional.

O atual “processo de ensino e aprendizagem” formalizado por uma “elite dominadora da operacionalidade educacional” exalta os seus ideários educacionais como “os mais modernos e corretos” para o “desenvolvimento do país”. Quando se mudam os entes administrativos, com suas respectivas representações ideológicas de “excelência” de governo, ou, em contextos econômicos e políticos de mudanças e preponderância de interesses econômicos, muito do que se tem de “diretrizes educacionais” é desfeito, então, novos “modelos educacionais” são propostos, em detrimento daqueles anteriormente adotados e exaltados.

Isso é facilmente verificável no momento atual. Basta apenas ficar atentos ao que as mídias têm dito sobre as propostas do Governo Federal para a área da Educação. As mensagens expressam que as atuais políticas educacionais garantirão o sonhado desenvolvimento da educação no Brasil, devendo ser seguida incondicionalmente, pois o que o governo anterior pensou sobre a educação, de fato não teria funcionado.

Hoje, na condição de professor, e diante de um processo educacional que traz para o professor e o aluno um modelo educacional já formatado, sentimos na obrigação de pensar as nossas práticas pedagógicas cotidianamente. Isso implica num esforço ético e científico que nos permita enxergar a complexidade na qual se insere o nosso ambiente escolar e buscar atuar profissionalmente no sentido de propiciar aos discentes uma educação, que seja de fato de qualidade para as suas vidas. E não para as necessidades de um também complexo modo de produção dominante que requisita uma mão de obra qualificada e fiéis consumidores para a continuidade e implementação de finalidades lucrativas exacerbadas.

É nesse cenário que as finalidades da pesquisa se contextualizam. Na condição anterior de professor, e hoje de professor-pesquisador, reconhecemos a necessidade de construir aulas que de fato sejam participativas, e para tal finalidade, a nossa prática pedagógica indica que o estudo de conteúdos de antemão determinados perdem na preferência dos discentes quando há

uma abordagem de assuntos que sejam pertinentes com as suas próprias vidas, como por exemplo, a abordagem de uma educação em direitos humanos que promova uma reflexão desses direitos a partir das objetividades vividas cotidianamente pelos estudantes.

A pesquisa que abordamos segue justamente essa perspectiva, de mudança de sentido na prática docente. Ou seja, nossa motivação principal para fazer esse estudo foi a necessidade de perscrutar referências e fundamentos teóricos e metodológicos que possibilitem uma prática docente mais comprometida com a efetividade de uma educação, permitindo refletir sobre as mesmas práticas na interação docente e discentes e também vislumbrar o que se delineia como desenvolvimento humano em sentido pleno.

Inicialmente, pretendíamos desenvolver uma pesquisa-ação na sua integralidade, que pelo seu próprio caráter, envolveria a nossa atuação profissional e uma possível mudança nessa mesma prática docente, para contribuir com uma melhor resolução problema traçado nessa pesquisa: o que viria a propiciar uma efetiva educação em direitos humanos. No entanto, a partir dos diálogos estabelecidos no próprio percurso dos estudos realizados, refletidos com base na nossa prática docente, fomos percebendo a multiplicidade de complexos que compõem o processo educacional, tanto subjetivo quanto objetivo.

Por isso, optamos, nesse momento, pelo desenvolvimento de uma pesquisa em caráter exploratório, a colher os subsídios necessários para uma problematização mais consistente em torno de uma requerida efetividade da educação em direitos humanos, o que incidirá na concretização de um esforço permanente e continuado pesquisa-ação, de agora em diante, pautado na reorientação das nossas práticas pedagógicas, no sentido de uma efetiva “práxis educativo-coletiva”. Isso, de fato já se constitui numa significativa reestruturação da nossa prática pedagógica e, diga-se de passagem, é uma inflexão que se torna imprescindível dentro do processo educacional, em que predomina uma tendência de alheamento ao que é mais referencial e fundamental, o próprio estudante na sua condição existencial de vida.

Assim, a nossa própria vivência de professor e pesquisador já permite essa reflexão inicial envolvendo a assunção de um verdadeiro compromisso profissional de avaliar e refletir sobre a nossa prática docente, buscando mudanças necessárias para uma educação de qualidade, calcadas numa postura bem mais atenta aos rumos dessa atuação diante dos jovens e aprendizes. Nesse sentido, para reforçar essa dimensão de pesquisador dentro do processo educacional, a pesquisa-ação, referenciada e fundamentada na “Práxis Educativo-Coletiva”, será adotada como uma fonte permanente de criticidade, essencial no enfrentamento das resistências inerentes a qualquer tentativa de ultrapassar a irreflexão que permeia a educação de um modo geral.

Portanto, essa pesquisa não se encerra e nem tão pouco se efetiva integralmente agora, por ocasião da conclusão dessa Dissertação. Pelo contrário, ela se constitui numa base indispensável para posteriores contribuições para o desenvolvimento de uma mais humana educação, a resultarem de uma pesquisa-ação permanente e contínua, cujo foco seja a nossa própria prática docente. Diante da complexidade do processo de ensino e aprendizagem, caso o professor não ancore a sua prática docente numa pesquisa-ação, que visa a participação e colaboração dos sujeitos envolvidos no fortalecimento do sentido do que é coletivo na convivência de sala de aula e também na ampliada ambiência escolar e cotidiana, muito provavelmente ele restringirá o alcance e possibilidades de sua própria atuação como professor.

Essas reflexões levam a repensar o nosso exercício profissional, anteriormente centrado exclusivamente na condição de professor. No decorrer dessa pesquisa e também em sua ampliada perspectiva de continuação e desenvolvimento, passamos a nos enxergar também na condição de pesquisador, percebendo claramente que a efetividade da pesquisa está relacionada a essa permanente tentativa de conhecimento e compreensão do sentido de nossas próprias práticas pedagógicas. Sendo assim, ao assumir essa condição de professor-pesquisador de modo contínuo, na sua concretude, atrelada ao exercício das nossas funções docentes, poderemos situar melhor todas essas práticas, para vir a atender as reais necessidades advindas dos discentes envolvidos no processo educacional.

Com essas observações e o reconhecimento ensejado por nossos estudos ainda em fase inicial, partindo da prática docente já existente, desenvolvemos essa pesquisa em caráter exploratório que nos proporciona um reconhecimento claro da importância e necessidade de enveredar por um processo de pesquisa-ação referenciado e fundamentado na “mina de saberes”, orientação e base da Proposta Pedagógica de “Práxis Educativo-Coletiva”. Neste caso, a partir da nossa própria condição de professor e prática docente, temos um extenso horizonte de aplicação da proposta situada no Ensino Médio e voltada para os conteúdos dos Direitos Humanos, gerando uma indispensável oportunidade de refletir em torno dos aspectos mais relevantes do ensino e aprendizagem também no conjunto das demais componentes curriculares lecionadas na ambiência escolar.

Com isso, nós e todos os demais professores e professoras que também se alinharem nesse empenho coletivo terão a possibilidade de vir a enxergar melhor a condição existencial dos estudantes e obter o tão desejado engajamento e protagonismo estudantil, em forma de participação e interação produtivas, já que terão condições de situar profundamente a relevância dos conteúdos abordados em sala de aula na vida cotidiana dos seus alunos e alunas.

As cinco categorias que perfazem o conteúdo referencial-fundamental da “Mina de Saberes” podem vir a contribuir em reflexões e ações do ponto de vista curricular no ensino médio de um modo geral e também na sua modalidade integrada ao ensino técnico e especializado. No intuito de fornecer a orientação e base para uma formação que alie a capacidade de distinguir criticamente as ideias mais procedentes que circulam entre nós, e ao mesmo tempo também seja capaz de enxergar os elementos existentes na realidade que viabilizem ações e condutas mais responsáveis e condizentes com o humano desenvolvimento das pessoas em suas respectivas relações ou interações.

Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos pela sua característica de temática transversal abrange também um conjunto mais amplo de temáticas e conteúdos, relacionados, por exemplo, às questões ambientais, ou mesmo; de educação para uma convivência menos violenta no trânsito dos grandes centros urbanos e rodovias espalhadas pelo País; coleta e destinações de resíduos sólidos, residencial ou não.

A mediação educacional envolvendo o ensino e aprendizagem de conteúdos dos direitos humanos, feita a partir da “Mina de Saberes” da “Práxis Educativo-Coletiva”, na condição de professor-pesquisador, possibilitou a construção de uma interlocução com outros professores da Escola em que atuamos, originando alguns convites por parte desses colegas docentes para que levássemos essa “notícia”: da existência de um conteúdo mediador do processo de educação de jovens, vocacionado para o desalheamento ao que mais referencial e fundamental em termos de ideias e objetividades. Com essas referências e fundamentos, conseguimos em caráter exploratório e inicial, fazer correlação entre os conteúdos inerentes às discussões sobre direitos humanos com os conteúdos e discussões dessas outras componentes curriculares, incluídas nesse movimento de compartilhamento que houve dentro do coletivo escolar.

A “mina de saberes” vem a ser um objeto mediador de conhecimento educacional que possibilita a discussão sobre as referências e fundamentos humanos da existência coletiva, na interface com conteúdos ou temáticas das demais ciências humanas, principalmente problemáticas e aplicações que envolvem a educação, seja para o trânsito, ou relacionado ao tratamento do lixo e resíduos sólidos. Reforçamos e agregamos uma criteriosidade referencial-fundamental, eminentemente educativa, para uma dinâmica pedagógica já existente na Escola em foco, onde habitualmente os professores usam da prerrogativa de participar das aulas de seus colegas quando são devidamente convidados, a princípio, com o objetivo de discutir e debater diversas temáticas das correspondentes componentes curriculares.

Ao sermos convidados por alguns colegas professores da nossa Escola para uma participação especial em suas respectivas disciplinas, abordando conteúdos dos direitos humanos pertinentes e correlatos a essas disciplinas, compreendemos que esse honroso convite, apesar de estar vinculado a uma cultura pedagógica já estabelecida entre os professores, também é tributário dos resultados iniciais que obtivemos dentro da Disciplina de Sociologia e também nas eletivas no tratamento de temáticas relacionadas aos conteúdos dos direitos humanos. E não é só isso simplesmente, mas pela mediação efetiva desses conteúdos em consonância com as referências e fundamentos da “Práxis Educativo-Coletiva”, cristalizados na “Mina de Saberes”, e aplicados a questões como a educação no trânsito e lixo domiciliar, conforme os casos em apreciação.

O planejamento da nossa participação nas aulas dos professores que nos convidaram foi pautado inicialmente em um diálogo a cerca das temáticas que estavam sendo trabalhadas nas respectivas componentes curriculares, para fazer a devida correlação e abordagem direcionada aos direitos humanos, bem como a mediação referencial-fundamental cuja fonte é as categorias que orientam e baseiam a “Práxis Educativo-Coletiva”. A nossa primeira participação envolveu a temática da “educação no trânsito”. Começamos por dialogar com os estudantes sobre alguns de nossos maiores problemas na sociedade atual, e na sequência correlacionamos com os direitos humanos.

Entre os questionamentos levantados a respeito da vida em sociedade, que envolve os grandes desafios para uma sustentável convivência humana coletiva, ressaltamos o problema da violência estrutural e estruturante em escala de tendência crescente. Sobre essa questão, observamos que a principal alternativa de enfrentamento tem sido o apelo ao sempre mais abundante uso da violência, legitimadas pelo poder judiciário em conjunção com as forças policiais e militares de um modo geral.

Quando os agentes estatais diretamente responsáveis pelas políticas de combater a violência decidem fazer algo a esse respeito, geralmente o fazem dando uma salvaguarda à utilização de aparato bélico contra aqueles que são considerados “bandidos”. Em muitos episódios, essa estratégia promove um verdadeiro “festival de balas perdidas”, a vitimar pessoas comuns, moradores e transeuntes, que não possuem efetivo envolvimento em atividades ilícitas ou criminosas. Questionamos durante essa participação em sala de aula, qual seria uma alternativa linha de combate à violência. Nas discussões foram surgindo uma série de ponderações por parte dos estudantes com a nossa precedente mediação.

Naquelas situações em que se articulam uma complexa teia e tipologia de violências, ligada ao tráfico e comercialização de drogas ilícitas, por exemplo, apenas sentenciar e prender seus líderes e controladores não será fator decisivo para desarticular todo esse “mercado” que gira em torno do uso e consumo de drogas. A “necessidade” dos consumidores permanecerá como indutora e promotora de todas essas relações de violência que estão no cerne da produção e comercialização de drogas. Sem essas reflexões preliminares, a compreensão dos fenômenos ligados à violência existentes numa multiplicidade de contextos sociais termina sempre num certo fatalismo e imobilismo. Ao naturalizar aquilo que é histórico e social, continuamos a padecer de escassa efetividade no enfrentamento desse problema.

Em outros momentos na discussão em sala de aula, a ausência de um comportamento ético por parte dos políticos e administradores públicos foi questionado, principalmente, no que se refere às práticas de corrupção e desvios de verbas públicas, tendo em vista que eles não teriam a menor condição de efetivar um combate ou prevenção à violência, pois estariam eles mesmos praticando atos violentos contra as próprias políticas públicas de atendimento aos direitos coletivos da população.

Além dessas discussões sobre a violência relacionada ao “mundo das drogas” e aos desvios éticos e morais dos políticos e governantes, veio à tona a recorrente visão de que os direitos humanos existem para proteger os autores de crime de um modo geral, ou seja, para proteger os “bandidos”, logicamente, desamparando os que são tidos como “mocinhos”, numa linguagem de folhetim, ou “cidadãos de bem”, na linguagem dos programas policiais dos meios de comunicação. Multiplicam-se então os relatos sobre a proteção que autores de crimes violentos contra a pessoa e a dignidade humana receberiam das organizações que defendem os direitos humanos, visão essa sintetizada na expressão popular: “a polícia prende e ‘os direitos humanos’ vão lá e soltam”.

Nessa visão distorcida e equivocada sobre os direitos humanos, já nos defrontamos com uma grande barreira que precisa ser enfrentada por qualquer iniciativa de ensino desses conteúdos, bem como a sua efetivação na vida cotidiana das “pessoas e cidadãos de bem”, começando é claro pelos nossos estudantes, alvo de constantes violações de seus direitos e de sua dignidade humana. Evidentemente, ao longo dessas discussões em sala de aula foi ficando cada vez mais claro que apenas o esclarecimento do que são direitos humanos, do ponto de vista conceitual e categórico, não garante a efetivação desses direitos, portanto, das condutas e ações individuais e coletivas imprescindíveis nessa perspectiva.

Nessas reflexões iniciais, a partir de um diálogo com os estudantes, abordamos também a questão do trânsito, nos seguintes termos: da mesma forma que os direitos humanos não se efetivam pelo simples fato de estarem formalizados em legislações, declarações e documentos em geral; uma educação para o trânsito também não se estabelece apenas com um relativo conhecimento da legislação, ou até mesmo com uma possível aplicação de multas e penalidades pelos órgãos de fiscalização e controle. Assim como ocorre nas questões relacionadas aos direitos humanos, o Estado não consegue fiscalizar de modo direto todos os usuários e motoristas no trânsito no espaço urbano, para a devida efetivação da pertinente legislação.

Deste modo, há uma dimensão de civilidade, tanto nas questões que dizem respeito ao trânsito, quanto naquelas que envolvem os direitos humanos mais amplos, que perpassa o processo educacional, no sentido de promover o devido respeito e preservação da vida humana, independentemente da existência ou não de uma repressão e punição visando assegurar direitos e garantir a observância de deveres e obrigações legais nas nossas relações cotidianas.

Vislumbrar um trânsito no qual as pessoas possam enxergar os seus direitos e deveres em suas dimensões individuais e coletivas, considerando as várias nuances existentes nas possíveis interações que implicam numa complexa fluidez e civilidade dessa dinâmica de mobilidade urbana entre pessoas e veículos motores ou não, requer um exercício cotidiano de critérios referenciais e fundamentais para o estabelecimento de limites e possibilidades, no sentido do que é coletivo e comum. Verificamos que os complexos categoriais da “Mina de Saberes” da “Práxis Educativo-Coletiva” permitem a discussão sobre às questões inerentes ao trânsito e à mobilidade urbana, em consonância com o respeito à dignidade da pessoa e ao que é prescrito pelos correspondentes direitos humanos.

As infrações recorrentes de excesso de velocidade e tantas outras de semelhante gravidade, contabilizadas em números crescentes de multas e graves acidentes de trânsito que envolvem prejuízos econômicos, invalidez permanente e principalmente perda de vidas humanas, expressam uma notória ausência de limites que precisariam ser observados, tendo em vista o sentido do que é coletivo, também no trânsito. Em muitos casos, seja por dolo ou culpa, a violência provocada pela in consequência de terceiros vitima pessoas que não cometeram qualquer tipo de infração no trânsito.

A gravidade dessa questão envolvendo os direitos humanos aplicados à educação no trânsito, a partir da mediação do conhecimento educacional presente na “Mina de Saberes”, proporcionou uma maior reflexão dos estudantes sobre o respeito aos ditames legais, delineando modos de pensar e agir mais condizentes com uma necessária civilidade, independente da aplicação ou não dos dispositivos de vigilância e punição usualmente estabelecidos na

legislação. Nessas discussões, em que utilizamos a referida “mina de saberes” para mediar o conhecimento acerca de realidade específica existente no trânsito, contamos com a presença e participação da professora da disciplina, que manteve o seu primeiro contato com as referências e fundamentos da Proposta Pedagógica de “Práxis Educativo-Coletiva”.

Ao considerar a nossa humana condição de existência em seus modos de pensar e agir, essa proposta pedagógica oferece subsídios para se estabelecer correlações dos conteúdos dos direitos humanos com um vasto conjunto de temáticas e questões relevantes na nossa conduta e vida cotidiana, a exemplo do que acontece no trânsito urbano e rodoviário. Então, deixamos de tratar essa problemática num plano meramente formal e idealizado, pautado em ilimitadas projeções do pensar e artifícios do agir, incapazes de combater e muito menos prevenir os acidentes e a violência do trânsito no Brasil, traduzida em crescentes números de mortes e outras graves consequências.

Com a outra temática abordada nesses compartilhamentos nas turmas dos colegas e professores da Escola, seguimos a mesma dinâmica, na qual os conteúdos relacionados aos direitos humanos são mediados pela “Mina de Saberes”, situando e contextualizando as discussões em sala de aula. Por exemplo, como podemos discutir a problemática do lixo, sem nos remetermos à noção de limites, seja no plano do sujeito, seja no plano do objeto. Discutimos, então, a exploração em larga escala de matéria-prima, de recursos naturais de modo irrestrito, para garantir a lógica e os atuais padrões de consumo massivo de produtos e bens industrializados. Por outro lado, não temos ainda os devidos cuidados com a reciclagem e correta destinação dos resíduos sólidos, resultantes desses padrões de consumo modernos, do lixo de um modo geral, que termina por comprometer o meio ambiente, a qualidade de vida das pessoas, afetando as condições de sustentabilidade da vida humana coletiva no planeta, principalmente, para as novas e futuras gerações.

Diante desse processo de compartilhamento de conhecimento referencial-fundamental com outras turmas da escola, percebemos que houve uma maior fluidez nos diálogos e debates travados entre docentes e discentes sobre as temáticas abordadas, do ponto de vista da intensidade e qualidade das participações. Ao ressaltar categorias constituintes da humana condição de existência, a Proposta Pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva intensifica e dinamiza os diálogos em sala de aula, possibilitando a efetivação de aprendizagens no que concerne aos direitos humanos, agora devidamente situados na própria realidade dos estudantes e professores, sem apelar para ilimitadas projeções do pensar (ideologizações em torno dos direitos individuais e coletivos) ou artifícios do agir (ônus não contabilizado da “mágica” tecnologia).

Instaura-se uma maior aproximação entre os conteúdos abordados e a objetividade da vida cotidiana, nos diálogos e debates estabelecidos nas aulas ministradas. Diálogos estes que são opcionalmente empreendidos por estudantes e professores, estabelecendo uma criticidade sobre as resistências em ultrapassar o caráter irrefletido das nossas práticas cotidianas, para que se vislumbre a efetiva promoção da dignidade humana em todas as esferas e dimensões coletivamente compartilhadas.

A abordagem das temáticas que envolvem o trânsito e os cuidados com o meio ambiente, sob o prisma dos direitos humanos mediados pela referencial-fundamentalidade da Proposta de “Práxis Educativo-Coletiva”, tangencia as categorias analíticas tradicionalmente adotadas e busca sínteses ético-científicas melhor situadas nas próprias condições de vida das pessoas, em que a dignidade humana venha a se efetivar individual e coletivamente nos espaços do cotidiano. Na especificidade dessa pesquisa exploratória, ao procedermos uma apresentação e discussão inicial sobre as referências e fundamentos da referida Proposta Pedagógica aplicada aos conteúdos dos direitos humanos para outros estudantes e professores da nossa escola, verificamos que essa mediação referencial-fundamental da “mina de saberes” potencializa as aprendizagens, e com isso, a formação de uma criticidade de todo modo imprescindível no âmbito das relações sociais vigentes.

No sentido do que é coletivo, comum e de fato público, para que se consiga chegar a uma efetividade na Educação em Direitos Humanos, vislumbra-se a adoção de uma pesquisa-ação em caráter permanente dentro da nossa prática docente, a ser plenamente orientada e baseada nos subsídios, referências e fundamentos presentes nas categorias constituintes da “Mina de Saberes”, da Proposta Pedagógica de “Práxis Educativo-Coletiva”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este estudo, podemos considerar que a busca por uma efetividade na Educação em Direitos Humanos recai sobre as próprias objetividades da ambiência da sala de aula e da ambiência educacional. Ou seja, precisamos refletir sobre os direitos humanos nas nossas relações sociais, reconhecendo-os como sendo importantes para uma convivência centrada na alteridade e na generosidade. Assim, as prioridades nas relações sociais cotidianas deve ser a promoção da dignidade humana e para o desvendamento da nossa realidade, pois somente dessa maneira é que podemos “pensar e agir” de acordo com as objetividades concretas de vida.

As mudanças que politicamente acontecem no atual contexto educacional revestem-se de ideologias afeitas aos prepostos do poder político e econômico, as quais condicionam e restringem a educação à obediência servil no tocante aos parâmetros educacionais estabelecidos no âmbito da esfera estatal. Diante dos complexos presentes na ambiência da sala de aula, e da própria sociedade como um todo, esses modelos de educação, por mais hegemônicos que sejam, não conseguem se efetivar dentro do processo educacional. Entretanto, a educação ainda carece de uma mediação ético-científica em favor do desenvolvimento humano.

Portanto, o lastro de modelos hegemônicos faz predominar uma lógica de mercado, na qual a educação está a serviço da preparação dos indivíduos para atender a determinados critérios para selecionar um sempre crescente e abundante número de candidatos aos poucos e cada vez mais escassos postos de trabalho.

Esperar que venha de uma iniciativa do Estado mudanças e transformações no sentido de uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento humano, não condiz com as urgentes necessidades humanas na nossa sociedade, a exemplo da falta de diminuição das desigualdades, haja vista flagrantes aprofundamentos deste problema. Tais necessidades poderão ser minimizadas por intermédio de uma educação que de fato possa contribuir com a implementação de uma maior civilidade, no sentido do que é coletivo, comum e de fato público.

Desse modo, ao longo de vários anos no exercício da docência no Ensino Médio, percebemos que, ao se deparar com a oportunidade de trabalhar os conteúdos que estabelecem alguma relação com as objetividades dos alunos, as aulas passam a ser mais dinâmicas do ponto de vista da participação deles. Assim, nos preocupamos em entender e procurar algum referencial teórico-metodológico que permitisse melhorar a nossa prática docente.

Sendo assim, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, emergiu a oportunidade de reconhecer a necessidade de ter referências e fundamentos que permitam aos docentes e discentes enxergar relações com a educação, não por intermédio das visões político-institucionais que formatam e instrumentalizam uma lógica teórica para o acesso ao conhecimento. Mas, a partir de uma perspectiva pedagógica que priorize a *produção* de práticas docentes desmistificadoras de ideologias dominantes, práticas estas centradas na ambiência da sala de aula e nas necessidades de ensino e de aprendizagens concretas constatadas no cotidiano da relação docente-discente.

Os conhecimentos obtidos na ambiência acadêmica, em conjunto com a nossa experiência docente ao buscar trabalhar uma educação em direitos humanos, nos direcionou ao estudo e uma inicial incorporação gradativa na nossa prática docente da Proposta Pedagógica intitulada “Práxis Educativo-Coletiva”, já devidamente exposta ao longo dessa pesquisa em caráter exploratório.

O contato com esta novidade pedagógica possibilitou compreender por quais circunstâncias as nossas práticas docentes, anteriores ao nosso conhecimento da mencionada “práxis”, proporcionavam o reconhecimento de uma melhor efetivação das nossas aulas, pois estamos conseguindo dialogar com os conteúdos estudados na perspectiva das objetividades dos alunos, viabilizando uma participação discente em abrangentes discussões e reflexões críticas de desvendamento das relações sociais, políticas, econômicas, ideológicas, entre outras que perpassam o nosso cotidiano.

Trata-se de momentos didáticos de efetiva interação docente e discente na abordagem dos conteúdos dos Direitos Humanos na Disciplina de Sociologia, os quais entraram em consonância com as perspectivas dessa Proposta Pedagógica, principalmente quando mediávamos os conteúdos didáticos a partir de “saberes universais” que se entrelaçam com as objetividades cotidianas, especialmente no sentido da categoria “limites” desenvolvida pela “Mina de Saberes”, ou seja, os cinco saberes e concernentes realidades orientativas e embasadoras no âmbito da própria “Práxis”.

Por exemplo, como podemos pensar a constatação cotidiana dos direitos humanos, quando nos centralizamos apenas numa perspectiva de possuidores desses direitos. Assim, o estabelecimento de limites confere a necessidade individual e coletiva de *produzirmos* a efetividade dos direitos humanos a partir do entendimento de que, *pari passu* aos direitos, também se encontram deveres e obrigações.

A “Práxis Educativo-Coletiva” reúne, na citada sua “Mina de Saberes”, cinco entrelaçados saberes categóricos e concernentes realidades que reúnem condições de mediar a Educação em Direitos Humanos, o que permite enxergar a solução dos problemas evidenciados no cotidiano, em uma perspectiva de produzir relações sociais orientadas e baseadas na generosidade e na alteridade.

Assim, diante de uma reflexão sobre o contexto educacional, da nossa própria prática docente e do tipo de pesquisa que poderíamos adotar para o enfrentamento do nosso problema de pesquisa, já abordado nesse estudo, tivemos uma preocupação criteriosa para definir o tipo de pesquisa adotado. Conseguir enxergar as concretudes da sala de aula em um dado momento dessa atualidade histórica e pensar soluções para uma efetiva prática educacional em direitos humanos é possível através de vários tipos de pesquisas científicas, mas pela própria complexidade da nossa sociedade, refletida em sala de aula, facilmente os resultados obtidos cairiam “em desuso”.

Trata-se, portanto, de discernimento mediado por práxis educativo-coletiva que nos levou a adotar uma pesquisa exploratória para este estudo e reconhecer a necessidade do uso da pesquisa-ação permanente na nossa prática docente como um modo de conseguirmos enxergar as necessidades de ensino e de aprendizagens que se constituem, de forma dinâmica, no processo educativo.

Entretanto, essa questão do reconhecimento dos complexos existentes dentro da sala de aula, tendo em vista um diálogo permanente com a nossa prática docente, normalmente não tem sido considerado na pesquisa educacional, de forma a apontar para o desenvolvimento posterior de uma pesquisa-ação permanente dentro da nossa prática pedagógica, com envergadura ética e científica para reforçar a nossa autonomia de professor, bem como legitimar a intensificação do diálogo com os estudantes, desmistificando certas idealidades que ainda insistem em trazer para a educação “receitas prontas” de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00269.pdf>>. Acesso em: 2 de jul. 2017.
- BERGAMO, Pedro. **Educação universitária: práxis coletiva em busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/nz9r3/pdf/bergamo-9788578791896.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.
- BONAVIDES, Paulo. **Democracia Participativa**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Ato institucional nº 5, de 13 dezembro de 1968**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COSTA, Antonio Roberto Faustino da; BERGAMO, Pedro; LUCENA, Roberto Marden. A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade. In: SOUZA, Cidoval Morais de (Org.). **Um convite à utopia**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2016. (Coleção Um Convite à Utopia; v.1).
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, Professores Fascinantes**. Disponível em: <<http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Pais-brilhantes-Professores-F-Augusto-Cury.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.
- DALARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- DOTTA, Alexandre Godoy. Políticas públicas de avaliação da qualidade da educação superior como meio de realização da educação como um bem público: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v. 17, n. 3442, 3 dez. 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/23149/politicas-publicas-de-avaliacao-da-qualidade-da-educacao-superior-como-meio-de-realizacao-da-educacao-como-um-bem-publico>>. Acesso em: 4 out. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADOTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do Conflito. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Rogério Gesta. **Teoria do Estado**: cidadania e poder político na modernidade. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Direitos humanos e cidadania**: à luz do novo direito internacional. Campinas, SP: Minelli, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2003.

RABENHORST, Eduardo R. O que são Direitos Humanos? In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.

SACAVINO; CANDAU. Educação em direitos humanos e formação de professores. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 5.ed. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

TOSI, Giuseppe. Apresentação. In: _____ (Org.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Ed. UFPB, 2004a. p. 5-13.

TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: reflexões iniciais. In: _____ (Org.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Ed. UFPB, 2004b. p. 14-41.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil (1948-1997)**: as primeiras cinco décadas. 2. edição. Brasília: Ed. UnB, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Produto



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

ANTONIO AVELINO SOARES

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
EDUCAÇÃO SOCIOLÓGICA EM DIREITOS HUMANOS MEDIADA PELA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DA PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA**

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

1 INTRODUÇÃO

A Proposta Pedagógica Práxis Educativo-Coletiva reúne saberes universais que mediam outros conhecimentos. Assim, a educação sociológica em direitos humanos à luz dessa proposta traz horizontes de possibilidades pedagógicas para abordagem desses direitos em sala de aula, no sentido de dialogar com as objetividades da ambiência escolar. E nesse sentido, não temos e nem precisamos padronizar formas didáticas de ensino e aprendizagem “fechadas em si”. Como por exemplo, o padrão, ainda dominante, de ensinar e avaliar, através de uma aula meramente expositiva e uma subsequente aplicação de provas objetivas subsequentemente.

A práxis, em seus fundamentos teóricos e necessidade de ação, através de uma “referencia” a uma postura de ensino e aprendizagem na qual, docentes e discentes, podem e devem dialogar sobre as objetividades do cotidiano, instrui a prática educacional para uma vivência escolar centrada em formas de socialização nas quais passe a predominar concretos compromettimentos de contribuir com soluções de problemas sociais, como a violência.

A educação tal qual se encontra na atualidade, com suas premissas ideológicas dominantes, que terminam por dirimir as práticas pedagógicas, para um estranhamento com a realidade vivida, termina por promover dificuldades de aprendizagens constantes, percebidas no processo de ensino e aprendizagem da sala de aula. Dessa forma, “ensinar direitos humanos” em sala de aula, seguindo uma formalização e padronização institucional, não se atinge uma necessidade da educação que é a promoção da formação de indivíduos críticos da nossa realidade e compromissado com a diminuição das desigualdades sociais expressivamente sentida por todos que carecem de condições dignas de vida.

Diante de uma sociedade permeada por uma longa historicidade de indignidades humanas com as desigualdades sociais e a falta de efetivas soluções que venham minimizar tais indignidades, ao lado de uma ambiência escolar, que discursa sobre uma educação de qualidade, mas não prioriza o desenvolvimento da generosidade humana como essência da educação, levam a todos a uma descrenças por mudanças objetivas dos problemas sociais. Isso, se reflete na sala de aula, principalmente ao se abordar os direitos humanos. Portanto, como começar uma educação sociológica em direitos humano? Buscando a essência humana, que é a questão da generosidade.

Assim sendo, como podemos contribuir com esse resgate da generosidade humanas, aliado a um necessário desenvolvimento de uma conduta reflexiva da nossa realidade e produção de uma sociedade promotora da dignidade humana através do sentido do que é coletivo? Nossa referência para essas questões é a construção de uma *Educação sociológica em Direitos Humanos, mediada pela proposta pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva*, onde permite-se um entrelaçamento com as necessidades de vida dos indivíduos, articulada com um diálogo coletivo na busca de soluções para os problemas do nosso cotidiano, entre os quais a falta de esperança na efetividade de condições objetivas de vida dignas.

2 OBJETIVO GERAL

Fornecer aos discentes conhecimentos universais no contexto da “Mina de Saberes” para uma reflexão sobre a efetividade dos direitos humanos no nosso cotidiano.

3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre os direitos humanos mediados pela “Mina de Saberes”;
- Alinhar a temática e avaliação da aula com a Proposta da Práxis Educativo-coletiva.

4 CONTEÚDOS

- Direitos Humanos e a “Mina de Saberes”
- A Declaração Universal dos Direitos Humanos à luz da “Mina de Saberes”

5 METODOLOGIA

A Proposta Pedagógica Práxis Educativo-Coletiva constitui-se numa articulação de saberes que traz para a educação perspectivas de ensino e aprendizagem com uma finalidade de alcance do desenvolvimento humano, através de uma alicerce teórico-metodológico, que orienta a prática docente voltada para a realidade da ambiência escolar, em termos de enxergar as objetividades da sala de aula tais quais elas são e não como normalmente são “idealizadas” por determinados detentores do poder.

Assim, essa proposta pedagógica nos permite compreender a ambiência educacional de forma crítica, e a partir de uma perspectiva da generosidade e da alteridade somos convencidos para promover ações didáticas encadeadas com relações humanas de comprometimento com a dignidade humana.

Assim, a nossa prática docente passa a ser compreendida a partir da vivência educacional na qual estamos inseridos. Normalmente, ocorre na educação o inverso. Determinados construtores dos direcionamentos educacionais, em contexto governamental, pensam a educação e direcionar para a escola formas de conceber as ações pedagógicas docentes.

Os conflitos decorrentes dessas “premissas educacionais” se se decodificam, nos resultados que conhecemos tais como; desistência dos discentes, práticas pedagógicas nas quais os próprios docentes podem não se reconhecerem profissionalmente, visto o distanciamento teórico com o as objetividades cotidianas da sala de aula, ou seja a equidade educacional necessária ao cumprimento de uma educação de qualidade, praticamente inexistente.

Assim, a Práxis Educativo-Coletiva, com a sua fundamentação teórica, que tem por base saberes universais, tende a promover um reconhecimento dos discentes e docentes da suas realidades vividas e construindo um contexto de aglutinamentos de várias vozes que passam a se identificar como atores do processo educativo, e portanto se identificando como tais, ou sejam, indivíduos que constroem educação a partir de saberes que impulsionam as ações humanas para um processo educativo no qual prevaleça os interesses da coletividade.

Como podemos construir uma educação sociológica em direitos humanos na sala de aula, mediada pela Proposta Pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva? A referida proposta, por se constituir numa fundamentação teórica que reúne saberes universais, como os organizados na “Mina de Saberes”, requer um permanente diálogo com as abordagens da realidade feita no nosso cotidiano profissional.

Esse requisito leva a prática docente e discente à ação, no sentido de uma ressignificação de conduta humana frente ao contexto educacional, ou seja, trazendo para a ambiência escolar o sentido do que é coletivo. Isso afronta diretamente certos modelos educacionais prontificados, com suas normatizações de ensino e aprendizagem.

Enxergando as necessidades cotidianas e num cenário de diálogos busca-se soluções para os problemas enfrentados na sala de aula. Assim, podemos pensar na formação de pessoas autônomas nas suas formas de “pensar e agir” na sociedade, conferida por uma dinâmica de discutir e refletir coletivamente sobre as necessidades concretas de vida.

Assim, a nossa proposta de uma sequência didática para a abordagem dos direitos humanos em sala de aula na perspectiva da Práxis Educativo-Coletiva percorre, inicialmente, uma busca pela contextualização dos direitos humanos com as vivências dos discente, através de um estabelecimento de um diálogo que permita aos mesmos refletir sobre a necessidades de uma prática docente e discente refletida coletivamente. Ou seja, saindo do “plano de certas idealidades dominantes” acerca desses direitos, que praticamente os colocam como já estivessem prontificados e efetivados na nossa sociedade e aos docentes caberiam o seu ensino e aprendizagem recairia sobre a responsabilidade dos discentes.

Dessa forma qual metodológica será abordada? Se a proposta é uma abordagem dos direitos humanos numa perspectiva de dialogar com o nosso cotidiano, a metodológica precisa está centrada num diálogo permanente entre docente e discente em sala de aula, no concerne o estudo e discussões de conteúdos e avaliação. Assim, uma abordagem dos direitos humanos, baseada no diálogo converge para a promoção de soluções de problemas de forma coletiva, como a questão do bullying na ambiência escolar que pode se ramificar em meios virtuais (*ciberbullyng*), difundir-se para outros espaços, além da escola.

À medida que a coletividade escolar consegue diminuir determinadas violências na escola, promove-se um rompimento com a “naturalização ideológica das violências”, e passa-se, portanto a existir a confiança de que os problemas da nossa sociedade podem ser amenizados pela coletividade no seu próprio cotidiano.

Para essa proposta de sequência didática é preciso a disponibilidade de três aulas com uma média de cinquenta minutos cada aula, como normalmente ocorre no ensino médio. Na primeira aula (Direitos Humanos e a “Mina de Saberes”), apresentamos a temática que será abordada durante as três aulas e dialoga-se com os alunos acerca dos direitos humanos no nosso cotiando.

A partir dessa abordagem inicial, na qual o docente reflete com os discentes acerca da efetividade desses direitos na nossa sociedade, passamos a apresentar a Proposta Pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva como mediadora de uma educação sociológica em direitos humanos. Assim, apresentamos os conhecimentos universais presentes na “Mina de Saberes” e passamos a relacionar esses saberes com os direitos humanos de modo que os discentes possam dialogar e refletir sobre a efetividade ou não desses direitos à luz desses conhecimentos universais apresentados.

A aula será concluída com uma síntese textual sobre a temática da aula, na qual o discente irá atribuir uma nota de 0,0 a 10,0 (Autoavaliação - 1). Será esclarecido que essa síntese será avaliada pelo docente (Heteroavaliação), o qual também irá atribuir uma nota. O docente fará a sua produção textual da aula e anexará a produção discente, o qual irá refletir sobre a sua síntese textual e novamente irá atribuir uma nota (Autoavaliação – 2), que poderá convergir ou divergir das notas atribuídas anteriormente.

Essa síntese textual, com as notas, irá retornar ao docente para que possa fazer uma análise individual e coletiva das sínteses textuais e suas respectivas notas para o estabelecimento de um diálogo coletivo com a turma dos discentes a respeito das objetividades pertinentes as sínteses textuais e quais contribuições podem ser construídas a partir desses diálogos para implementar a abordagem dos conteúdos refletidos em sala de aula.

Na segunda aula, o docente fará a devolutiva das sínteses textuais aos discentes, os quais irão analisar as suas produções textuais, atribuir outra nota e devolver ao docente. A aula será continuada com a abordagem do conteúdo (Declaração Universal dos Direitos Humanos à luz da “Mina de Saberes”). Será apresentada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no que concerne os seus artigos e solicitado para que esses artigos sejam discutidos a partir da “Mina de Saberes” contextualizando com a vivência dos discentes.

Assim, os discentes farão uma leitura dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos correlacionando com as situações concretas vividas em sociedade, inclusive na própria ambiência escolar. Nesse sentido, docente e discente estabelecem um diálogo de reconhecimento reflexivo das objetividades cotidianas.

Com isso, espera-se que os discentes, ao invés de buscar “decodificar” o sentido dos direitos humanos através de certos conceitos prontificados, possam construir seus próprios conhecimentos a respeito desses direitos, portanto, não mais dentro de uma lógica de idealidades dominantes, mas a partir de um conhecimento universal, capaz de promover um modo de “pensar e agir” centrado na generosidade humana.

Complementando a aula, faremos uma síntese textual sobre o conteúdo abordado, seguindo o que já foi especificado anteriormente. Será necessária uma terceira aula para as análises das sínteses textuais e demais reflexões que advenham dessas sínteses.

6 RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro branco;

Lápis para quadro branco;

Textos impressos para leitura e discussão

7 AVALIAÇÃO

A avaliação é a própria continuidade da aula, que corresponde a produção de uma síntese textual da aula, na qual o discente registra, analisa, discute, reflete, enfim irá expressar o que foi compreendido como fundamental.

BIBLIOGRAFIA

Para colaborar com a compreensão dessa proposta de sequência didática, sugerimos a leitura das referências bibliográficas citadas na dissertação supramencionada:

AFONSO, Almerindo Janela. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00269.pdf>>. Acesso em: 2 de jul. 2017.

BERGAMO, Pedro. **Educação universitária**: práxis coletiva em busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/nz9r3/pdf/bergamo-9788578791896.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.

BONAVIDES, Paulo. **Democracia Participativa**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Ato institucional nº 5, de 13 dezembro de 1968**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Antonio Roberto Faustino da; BERGAMO, Pedro; LUCENA, Roberto Marden. A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade. In: SOUZA, Cidival Morais de (Org.). **Um convite à utopia**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2016. (Coleção Um Convite à Utopia; v.1).

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, Professores Fascinantes**. Disponível em: <<http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Pais-brilhantes-Professores-F-Augusto-Cury.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

DALARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DOTTA, Alexandre Godoy. Políticas públicas de avaliação da qualidade da educação superior como meio de realização da educação como um bem público: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v. 17, n. 3442, 3 dez. 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/23149/politicas-publicas-de-avaliacao-da-qualidade-da-educacao-superior-como-meio-de-realizacao-da-educacao-como-um-bem-publico>>. Acesso em: 4 out. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADOTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do Conflito**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Rogério Gesta. **Teoria do Estado: cidadania e poder político na modernidade**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Direitos humanos e cidadania: à luz do novo direito internacional**. Campinas, SP: Minelli, 2002.

- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2003.
- RABENHORST, Eduardo R. O que são Direitos Humanos? In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.
- SACAVINO; CANDAU. Educação em direitos humanos e formação de professores. Disponível em:
<revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 5.ed. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.
- TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- TOSI, Giuseppe. Apresentação. In: _____ (Org.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Ed. UFPB, 2004a. p. 5-13.
- TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: reflexões iniciais. In: _____ (Org.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Ed. UFPB, 2004b. p. 14-41.
- TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil (1948-1997)**: as primeiras cinco décadas. 2. edição. Brasília: Ed. UnB, 2000.

APÊNDICE B
Memorial



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PRPGP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

ANTONIO AVELINO SOARES

MEMORIAL E NARRATIVA DE FORMAÇÃO DOCENTE

**CAMPINA GRANDE - PB
2018**

Iniciei, oficialmente, os estudos somente por volta dos nove anos de idade, pois residia na zona rural, onde o acesso às escolas da zona urbana era praticamente impossível devido à falta de transporte. Havia na localidade na qual residia, salas de aulas que funcionavam nas residências das professoras que eram vinculadas a Secretaria de Educação do Município de Coremas. Ainda frequentei duas dessas salas de aulas com. O tempo que participei das aulas foi curto e acredito que a finalidade era apenas conseguir com que o aluno aprendesse a ler e escrever.

Os meus pais tinham o sonho de conseguir que pelo ou menos um dos filhos conseguisse estudar. Os meus três irmãos apenas aprenderam a ler e escrever e não continuaram os estudos, permanecendo morando na zona rural. Assim, tive a oportunidade de vir residir na zona urbana juntamente com os meus pais que mudaram de localidade principalmente para que eu tivesse acesso aos estudos.

Ao iniciar a 1ª série do primário, como era conhecida na época, numa Escola do Estado da Paraíba no município de Coremas, fiquei muito satisfeito por estar estudando numa escola organizada, pois até então somente conhecia salas de aula que funcionavam em residências. O ambiente escolar era agradável, e sendo considerada a melhor escola do município que oferecia aquela modalidade de ensino.

Ao ingressar na escola, percebi que estudar era uma das melhores coisas que eu gostava de fazer. Pensava que nunca iria parar de estudar, pois era algo que realmente me fazia sentir-se muito bem. Tinha duas professoras. Eram pessoas amáveis, educadas, que ensinavam com muita dedicação. Acredito que eram felizes com a profissão pois eram pessoas que passavam uma sensação de “bem-estar” para os alunos, os quais tinham muito respeito e admiração por elas.

Frequentava as aulas no período da manhã, e sempre estava disposto e motivado para ir a escola. Tínhamos livros para as disciplinas dessa série. O cuidado e o zelo por todo material escolar era uma constante. A aprendizagem era muito boa e, ao fazer as avaliações, sempre fui bem sucedido.

Continuei estudando na mesma escola até concluir a 4ª série do ensino primário. Posteriormente, ingressei em outra Escola da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, que também ficava próxima à minha residência. Após matriculado na 5ª série, participei de um “exame de seleção” para que fosse verificado qual a turma deveria ficar, pois existiam, no turno tarde, três salas que ofereciam a mesma série.

Penso que a finalidade desse “exame” era distribuir os alunos nas três salas de acordo com as melhores notas. Participei da avaliação, fazendo provas de Português e Matemática. Apesar de ter conseguido uma pontuação que me colocava junto aos alunos que tiveram as melhores notas, portanto na 5ª série “A”, não fui colocado nessa turma. A justificativa foi que somente eu e mais outro aluno tinha conseguido notas altas, sendo a maioria compostas por mulheres e que iriam, portanto, formar uma turma somente com as alunas e não teriam como colocar nessa turma somente dois alunos.

Como a “seleção não funcionou exatamente” fui matriculado na 5ª série “B”. Não lembro se essa avaliação serviu para distribuir os alunos nas turmas B e C, mas a 5ª série A ficou composta somente por alunas e as demais turmas ficaram compostas por alunas e alunos.

Ao concluir o “ginásio” precisei ir estudar o “científico” (1º, 2º e 3º ano do segundo grau) em escola particular na cidade de Patos, cerca de 94 km da minha cidade. A viagem era diária. Saía por volta das 16:30 e chegava a Patos em torno das 18:30. O transporte era fornecido pela Prefeitura que praticamente toda semana o ônibus apresentava defeito mecânico e era necessário ir em transporte “alternativo” no qual geralmente tinha espaço para seis pessoas e eram colocadas em torno de vinte e três alunos.

Ao mesmo tempo em que estudava o 1º ano científico também comecei a lecionar numa turma de 4ª série primário. Era uma escola particular que oferecida no turno manhã a séries referentes ao primário e o ginásio. A minha turma tinha por volta de dose alunos somente. Era alunos que tinha excedido o número em outra turma da 4ª série. Ou seja, a turma tinha uma grande quantidade de alunos e foi preciso formar uma outra.

Antes de lecionar oficialmente na 4ª série primário, já tinha ministrado algumas aulas em outras séries dessa mesma escola. Quando algum professor precisava faltar, geralmente me procurava para substituí-los. As vezes por dois ou três dias consecutivos. Numa recebi nenhum pagamento financeiro por essas aulas, pois minha maior satisfação era poder dar aulas. Era algo que me fazia muito feliz. Sentia que estava fazendo algo importante e que isso era reconhecido socialmente.

Atualmente, com maior experiência e vivência de ensino e também um pouco mais reflexivo da prática docente na sociedade atual e também ciente da importância da função do professor na época que lecionava, vejo que o reconhecimento social que é atribuído a uma profissão faz toda diferença para o profissional.

Ou seja, a medida que exercemos uma profissão que a sociedade reconhece seu valor, passamos a nós sentir igualmente importante por estarmos contribuindo com algo que tem reconhecidamente sentido para a vida das pessoas.

Quando falo em reconhecimento social de uma profissão, refiro-me a questão primordialmente humana, ou seja, como a coletividade procura tratar o profissional, respeitando-o como pessoa que exerce uma profissão de significados para a suas vidas e dos que estão recebendo os “cuidados profissionais”.

Hoje consigo compreender, mesmo sensível ao contexto das deficientes condições de trabalho e salário que os professores da educação básica evidenciam, que a certeza de está exercendo uma profissão que gostamos é gratificante. Assim, entendo que a valorização do professor é algo a ser pensada, num momento em que parece que “todos” precisam encontrar soluções para enfrentar as dificuldades de ensino e aprendizagem que presenciamos na educação básica.

Valorizar o profissional da educação, talvez perpassasse muito mais em pensar primeiro uma sociedade mais condizente com uma educação mais humanitária e menos voltada para princípios mercadológicos, onde determinados modelos econômicos são construídos e reconstruídos em pró dos ditames do lucro.

Assim, no contexto de uma educação voltada para a formação humana em amplo sentido que possa contemplar o ser humano em sua plenitude, ou seja formação para a cidadania, sendo buscada a construção de uma sociedade sempre mais justa e participativa, formação para atuar criticamente no mercado de trabalho, entre outros. Essas e outras reflexões são importantes, quando estamos comprometidos com a qualidade da profissão docente e da educação como um todo. Lecionei a 4ª série do ensino primário apenas por um período de um ano letivo, pois no ano seguinte não foi mais oferecido esse ensino.

Conclui o primeiro ano do ensino científico e, por questões financeiras, não tive como permanecer estudando na mesma escola. Fui estudar na escola pública na cidade de Patos, mas permaneci apenas por cerca de três meses, pois houve um longo período de greve e resolvi continuar em outra escola. Passei, portanto, a estudar numa instituição de ensino particular, na minha própria cidade, onde a mensalidade era um valor mais acessível e foi possível concluir o ano letivo.

No ano seguinte, retornei à escola na qual tinha iniciado o ensino científico, na cidade de Patos. Foi, portanto, a conclusão dessa modalidade de ensino. A profissão que pensava exercer era medicina. Fiz inscrição no vestibular e não obtive bons resultados nas provas. Assim, percebi que precisava me preparar melhor para o vestibular. Precisei fazer cursinho pré-vestibular em uma escola particular no ano seguinte a conclusão do ensino científico.

Ao ingressar no cursinho percebi que não era somente saber a matéria, mas precisava compreender como as questões das provas de vestibular eram elaboradas para ir percebendo as “pegadinhas” que normalmente eram colocadas nas questões. A partir daí, fui obtendo alguns êxitos nos vestibulares, mas mudei o foco de passar em medicina. Fui aprovado para o curso de História na instituição de ensino superior na cidade de Patos. Mais uma vez pesou a questão financeira e tive que desistir após concluir o primeiro período.

No mesmo ano, resolvi fazer vestibular para um curso na área de saúde numa instituição pública em Campina Grande. Fui aprovado, mas apenas cursei menos de um mês. Financeiramente foi inviável. Continuei insistindo e, novamente prestei vestibular para um curso na área de humanas numa universidade pública federal, a qual oferecia a residência universitária para estudantes que não tinham como pagar aluguel.

Assim, foi possível estudar o curso de Ciências Sociais, no qual cursei as seguintes disciplinas:

- ✓ Introdução à Economia Política
- ✓ Introdução à Antropologia
- ✓ Introdução à Sociologia
- ✓ Estrutura Func. Ens. I – II Graus
- ✓ Geografia Humana
- ✓ Geografia Econômica
- ✓ História Econômica Geral
- ✓ Teoria Antropológica I
- ✓ Introdução à Política
- ✓ Teoria Sociológica I
- ✓ História das Ideias Econômicas
- ✓ Métodos e Técnicas de Pesquisa I
- ✓ Teoria Antropológica II
- ✓ Teoria Sociológica II
- ✓ Teoria Política I
- ✓ Estatística Aplicada as Ciências Sociais I
- ✓ Psicologia Educacional/prendizagem
- ✓ Antropologia Social I
- ✓ Geografia Regional e do Brasil
- ✓ Antropologia Brasileira
- ✓ Teoria Sociológica III

- ✓ Psicologia Educacional/Adolescência
- ✓ História Econômica do Brasil
- ✓ Etnologia Brasileira
- ✓ Didática
- ✓ Estrutura de Classe e Est. Social.
- ✓ Sociologia da Educação
- ✓ História do Pensamento Político e Social Geral
- ✓ História do Nordeste
- ✓ Prática de Ensino em Ciências Sociais
- ✓ SCCS (Complemento Prática de Ensino I)
- ✓ História do Pensamento Político e Social do Brasil
- ✓ SCCS (Complemento Prática de Ensino II)
- ✓ Inglês
- ✓ SCCS (Democracia e Direitos Humanos no Brasil)
- ✓ Teoria Política II
- ✓ Antropologia Social II
- ✓ Introdução à Filosofia
- ✓ Língua Portuguesa
- ✓ Teoria do Conhecimento
- ✓ Metodologia das Ciências Sociais

O Curso de Ciências Sociais, na época na qual estudei, oferecia possibilidade de optar pelo Bacharelado em Sociologia, Antropologia ou Ciências Políticas e a Licenciatura em Ciências Sociais. Fiz, portanto, a opção pela licenciatura, pois já tinha experiência com o ensino. Durante o curso fui percebendo que as disciplinas oferecidas eram em quantidade menor, em comparação com o conjunto das demais disciplinas. No entanto, os conteúdos abordados eram satisfatórios em termo de ampliação dos conhecimentos sobre o ensino em Ciências Sociais.

Tive a oportunidade de cursar uma disciplina optativa sobre os Direitos Humanos. O professor que ministrava essa disciplina era muito dedicado a questão dos Direitos humanos, ou seja além do ambiente de sala de aula atuava em ações sociais referente a esses direitos. As aulas eram dinâmicas e participativas. Houve inicialmente uma discussão teórica que contextualizava os Direitos Humanos e posteriormente uma reflexão mais “prática” no sentido de buscar reconhecer socialmente os referidos direitos.

As experiências do professor com os Direitos Humanos eram sempre abordadas em sala de aula o que complementavam as reflexões e discussões. A partir do estudo dessa disciplina fui ampliando os meus conhecimentos sobre os Direitos Humanos e percebendo o quanto se faz necessário o estudo, a reflexão e a divulgação desses direitos, principalmente no contexto escolar, tendo em vista que uma educação de qualidade permeiam , inclusive a formação das pessoas para a prática do respeito ao próximo e o exercício da sua cidadania.

Durante o Curso de Ciências Sociais procurei ampliar meus conhecimentos acerca dos Direitos Humanos. Assim sendo, participei do minicurso “Direitos Humanos: Que Papo é Esse?”, oferecido pelo Centro de Humanidades da Universidade na qual estava fazendo o curso de graduação.

Uma outra experiência que veio acrescentar mais significados a minha formação acadêmica, foi a participação num projeto de extensão da Universidade, que entre outros aspectos também relevantes procurava contemplar o entendimento sobre assentamentos rurais. Nesse projeto foi possível contextualizar as discussões teóricas da sala de aula e ampliar os conhecimentos sobre a questão dos assentamentos rurais, além de uma vasta exigência de construção de conhecimentos.

Para atender os requisitos da disciplina Prática de Ensino em Ciências Sociais, ministrei um mini-curso, intitulado: “Sexualidade e Cultura”, que teve uma carga horária de vinte horas. Durante esse mini-curso foi possível colocar em prática os conhecimentos adquirido e construídos durante os estudos das disciplinas do curso e evidenciar uma nova experiência, no que diz respeito à prática de ensino em Ciências Sociais.

Durante o período acadêmico, sempre no âmbito da universidade, fiz outros cursos:

- ✓ Transformação na Formação de Professores (Indicações Nacionais para a formação Inicial e Continuada de Professores)
- ✓ Orçamento Público e Participação Popular
- ✓ Uma Construção da Mitologia da Modernidade Sobre o Mito JK e o Brasil Moderno
- ✓ Orientação Sexual: A Prevenção em Ação
- ✓ V Semana de Ciências Sociais

Ao concluir a graduação ingressei, na condição de Professor contratado da Secretaria Estadual de Educação, em escola pública do meu município. Na época a disciplina de Sociologia não fazia parte do currículo do atual Ensino Médio. Passei a lecionar uma outra disciplina.

No entanto, a partir da obrigatoriedade do ensino de Sociologia, passei a lecionar essa disciplina, na mesma escola e inclusive passei a fazer parte do quadro de professores efetivos ao ser aprovado em concurso público.

Durante a prática docente foi possível participar dos seguintes cursos e eventos:

- ✓ II Fórum Estadual de Experiências no ensino Médio;
- ✓ Capacitação sobre Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- ✓ Curso de Formação Continuada para Docentes que atuam nas Escolas do ensino Médio;
- ✓ 5º seminário Estadual de Formação;
- ✓ Formação Continuada “Educação, Cidadania e Cultura para professores da Rede Estadual de ensino;
- ✓ 1ª Etapa do Curso de Formação de Professores do Ensino Médio

A participação em cursos e eventos contribuíram para uma melhor reflexão da minha prática docente, permitindo repensar e discutir coletivamente sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no cotidiano profissional. A minha experiência acadêmica com os Direitos Humanos me proporcionou pensar uma metodologia de ensino desses direitos na minha prática docente. Tendo a oportunidade de fazer um projeto em educação promovido pela Secretaria de Estado da Educação, foi pensado um projeto que abordasse a questão dos Direitos Humanos e promovesse ações de cidadania no contexto escolar.

Assim desenvolvi o projeto em Direitos Humanos o qual buscava está contextualizado com projeto político pedagógico da escola e a experiência com o projeto foi enriquecedora de conhecimentos para docente e discentes. Com isso o projeto foi aprovado pela Secretaria de Educação do Estado, reconhecendo a sua importância na aprendizagem dos alunos.

Esse trabalho docente com os Direitos Humanos, juntamente com a própria experiência enquanto acadêmico foram motivadores para desenvolver um estudo sobre os Direitos Humanos numa pós-graduação. Fiz uma especialização na qual foi abordada a questão dos Direitos Humanos contextualizados com a prática pedagógica.

Após concluir a especialização, pensei em aprofundar os meus estudos e experiências pedagógicas com o ensino voltados aos conteúdos em Direitos Humanos em nível de Mestrado. Com a aprovação no ingresso no Mestrado em Formação de professores estou evidenciando um processo de aprendizagem muito gratificante e que já estou aplicando em sala de aula os novos conhecimentos adquiridos e construídos durante o curso das disciplinas do mestrado.

A experiência de aprendizagem no mestrado é potencialmente crítica e renovadora dos conceitos teórico-metodológicos já construídos durante a graduação, exercício docente, cursos e eventos de que participei. Uma visão crítica do processo de ensino e aprendizagem proporciona a busca por melhores condições de aprendizagem durante o exercício docente.

Ao longo dos anos da minha prática docente, tenho refletido acerca da finalidade da educação, que, do ponto de vista institucional, aborda diretrizes para o processo de ensino e aprendizagem, inclusive referenciando a “promoção da dignidade humana”. No entanto, a nossa sociedade, marcada por profundas disparidades entre as classes sociais e exacerbadas desigualdades sociais, crises econômicas, desempregos, corrupções em determinadas esferas dos poderes públicos, onde determinados entes descumprem princípios éticos e passam a construir patrimônios particulares em consequência de privilégios financeiros indevidos, ocorrências constantes de violências contra os seres humanos são registrado por todo o país, entre outros agravantes.

As demandas sociais são várias e, no entanto, ficam basicamente dependentes de um cenário, no qual a solução dos vários problemas da sociedade permanece e se subjetiva predominantemente no contexto dos que assumem a governança dos destinos dos indivíduos.

Nesse contexto, a prática docente condizente com uma educação de qualidade nos direciona para a construção de uma ambiência escolar que possa favorecer a autonomia de “pensar e agir” dos indivíduos, a medida que, na condição de docente, tenhamos condições teóricas e metodológicas para colaborar com os discentes na reflexividade da nossa sociedade, desmistificando as idealidades dominantes e enxergando as objetividades que permeiam o nosso cotidiano.

Então, quais saberes precisamos dispor para uma prática docente, que nos permita (ao docente e ao discente) desvendar a realidade na qual nos inserimos e nos assegure um conhecimento universal que permita refletir sobre a nossa essência humana, aquela presente e vital nas as relações de afeto, dedicação, cuidados, generosidade entre outros, que são estabelecidos entre os pais e seus filhos? Diga-se de passagem, as relações sociais não se sustentariam sem o mínimo de respeito ao próximo, tal qual existe nas relações de generosidade entre genitores e sua prole.

Assim, em consonância com uma dinâmica formativa e reflexiva das objetividades de ensino e aprendizagem vividas na prática docente e discente, permitida através desse estudo realizado, foi possível conhecer a Proposta Pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva, na qual reconhecemos os saberes universais necessários a uma prática pedagógica condizentes com as necessidades de ensino e aprendizagem expressa no cotidiano docente e discente.

Com isso, conseguimos enxergar novas necessidades na busca de um trabalho efetivo com os direitos humanos em sala de aula. Inicialmente pensamos em promover um aprofundamento com a questão do ato de ensinar direitos humanos; no entanto, a partir das discussões sobre a importância desses direitos para a promoção da dignidade humana, passamos a tratar de uma educação sociológica em direitos humanos, mediador pela perspectiva da Proposta da Práxis Educativo-Coletiva.

Como discente, do mestrado profissional de formação de professores, cursei as disciplinas: metodologia da pesquisa, formação docente e práticas pedagógicas, leitura e produção de textos acadêmicos, pesquisa sobre livros didáticos: produção editorial e fazer docente, ensino-aprendizagem no contexto das tecnologias digitais, tópicos em educação I, língua espanhola para fins acadêmicos.

Também tivemos a oportunidade de participarmos do Grupo de Pesquisa-Ação FPPEC no qual aprofundamos os estudos sobre a Proposta da Práxis Educativo-Coletiva.

Tivemos participação em congressos de educação e cursos:

- ✓ II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva (apresentação de “Relato de experiência sobre o ensino propriamente dito dos direitos humanos como forma de inclusão social e construção da cidadania”);
- ✓ IV Congresso Nacional de Educação (apresentação do trabalho “Práxis Educativo-Coletiva e a prática docente em direitos humanos”);
- ✓ V Congresso Nacional de Educação (apresentação de resumo expandido intitulado “Em busca de um parâmetro metodológico para a abordagem sociológica da educação em direitos humanos no ensino médio”);
- ✓ III Congresso Internacional de Educação Inclusiva e III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos (participação como congressista);
- ✓ Formação continuada da metodologia de educação emocional e social da inteligência relacional;
- ✓ Curso: Produção colaborativa de conhecimentos: redes para multiplicar e aprender;
- ✓ Curso: Colaboração em sala de aula digital;
- ✓ Aprendizagem baseada em projetos.
- ✓ Curso Economia Propedêutica e Interdisciplinar

Durante a nossa atuação docente apresentamos a Secretaria de Estado da Educação projetos para o Prêmio Mestres da Educação, os quais obtiveram a premiação. Em 2016 apresentamos o projeto: Direitos Humanos e Cidadania na promoção da aprendizagem e da formação cidadã dos discentes e 2017 o projeto: Concatenando aprendizagem a formação cidadã através dos Direitos Humanos.

Para o presente estudo, elaboramos uma proposta de sequência didática intitulada “Educação sociológica em direitos humanos mediada pela Proposta Pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva”, que pode ser compreendida como um elemento teórico-metodológico para a abordagem dos direitos humanos (ver Apêndice A).