

A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

THE PERCEPTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS ON HUMAN RIGHTS

Elenilson José Mazari*

RESUMO

Entendendo o respeito aos Direitos Humanos como uma prática fundamental para o convívio em sociedade e ainda considerando a escola como um ambiente em que estes valores podem ser intensificados, a presente pesquisa tem foco nos alunos do Ensino Médio e nas suas percepções sobre tais direitos. Objetivou-se captar estas visões por meio da aplicação de dinâmicas em sala de aula onde os estudantes posicionaram-se como debatedores e, portanto, construíram argumentos frente às situações em que foram colocados tendo por base notícias de situações recentes em que os Direitos Humanos foram violados. A coleta ocorreu em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola particular do interior de São Paulo e os dados foram captados a partir da organização de grupos operativos que, além da metodologia de pesquisa, mostraram-se interessantes estratégias como metodologia de ensino. Cinco dinâmicas foram utilizadas para permitir aos alunos a reflexão sobre diferentes temas como direitos trabalhistas, ética, intolerância religiosa, transfobia, maioridade penal e tortura. Os dados foram analisados a partir da concepção de Direitos Humanos com base em estudos recentes, documentos oficiais e nos conceitos desenvolvidos pela filósofa Hannah Arendt, sobretudo labor, ação e espaço público. Os alunos demonstraram que as visões deturpadas sobre os Direitos Humanos estavam mais ligadas ao senso comum que carregavam do que à postura que defendem frente aos casos debatidos, posicionando-se, em geral, ao lado dos artigos declarados pela ONU em 1948. Neste sentido, percebemos a importância da criação de um ambiente favorável para que o labor se transforme em ação, conforme as ideias arendtianas.

Palavras-chave: Ensino Médio. Direitos Humanos. Hannah Arendt. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

Understanding respect for human rights as a fundamental practice for living in society and still considering the school as an environment in which these values can be intensified, this research focuses on high school students and their perceptions about such rights. The objective was to capture these visions by applying dynamics in the classroom where students positioned themselves as debaters and, therefore, built arguments in relation to the situations in which they were placed based on news of recent situations in which human rights were violated. The collection took place in a third year high school class of a private school in the interior of São Paulo and the data were collected from the organization of operative groups that, besides the research methodology, showed interesting strategies as teaching methodology. Five dynamics were used to allow

* Professor do Curso de Pedagogia da FATECE (Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação).
lemazari@hotmail.com

students to reflect on different topics such as labor rights, ethics, religious intolerance, transphobia, criminal majority and torture. The data were analyzed from the conception of Human Rights based on recent studies, official documents and the concepts developed by philosopher Hannah Arendt, especially labor, action and public space. The students demonstrated that the misrepresented views on human rights were more linked to their common sense than to their stance on the debated cases, generally positioning themselves alongside the articles declared by the UN in 1948. In this sense, We realize the importance of creating a favorable environment for labor to become action, according to Arendt's ideas.

Keywords: High School. Human Rights. Hannah Arendt. Human Rights Education.

Introdução

Debater Direitos Humanos no presente não tem sido uma empreitada simples. Ainda hoje estes direitos básicos são negados a diversos grupos como os negros, as mulheres e os homossexuais que lutam pela igualdade, dignidade e respeito às suas causas. Em contrapartida, há muitos agrupamentos de indivíduos que tratam a questão como privilégios de bandidos e como argumentos de partidos de esquerda, o que arruína a universalidade da proposta.

Para compreender tal contradição vigente na sociedade brasileira, é preciso assimilar o contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos e seus artigos, mas também faz-se necessário esclarecer de que forma estes fundamentos foram compreendidos e interpretados, sobretudo no contexto político das últimas décadas do século XX, já que percebemos que seus princípios ainda não foram absorvidos de forma suficiente.

Esta não é uma situação presente apenas na realidade brasileira, segundo os relatórios anuais da Anistia Internacional. Esta organização não-governamental com sede em Londres, foi fundada em 1961 com o objetivo de defender os Direitos Humanos no mundo e hoje está presente em 150 países. Segundo este órgão, tais direitos são sistematicamente violados no mundo todo desde sua concepção (VIEIRA, 2005).

Foi Leah Levin, em um documento da UNESCO de 1985, que definiu o conceito de Direitos Humanos que adotamos aqui. Segundo ele, existem dois significados:

O primeiro é que, pelo simples fato de ser humano, o homem desfruta de direitos inalienáveis. Estes são direitos morais, oriundos da própria condição da humanidade de todo homem, ou melhor, de todo ser humano, e que objetivam assegurar sua dignidade. O segundo significado de direitos humanos refere-se aos direitos legais, estabelecidos de acordo com as leis jurídicas em vigor nas sociedades,

tanto em nível nacional como internacional. A base desses direitos é o consentimento do objetivo desses direitos e não de uma ordem natural, que é a base do primeiro significado (LEVIN, 1985, p. 11).

No Brasil, a intensificação da luta por direitos ocorre entre as décadas de 1970 e 1980 no contexto do fim da ditadura civil-militar (1964-1985). À época, ganharam força os debates e esforços a favor da liberdade dos presos políticos, da liberdade de expressão e do fim da censura, entre outros direitos cerceados por este regime.

Enquanto boa parte do mundo buscava se mobilizar para colocar em prática os Direitos Humanos, o Brasil passava por um regime político ditatorial que não os respeitava e, pelo contrário, conduzia suas transgressões com prisões arbitrárias, torturas e mortes.

Lutar por direitos, portanto, tornou-se sinônimo de lutar contra a ditadura e a favor da democracia. É neste contexto que articularam-se as eleições diretas para governadores em 1982 que elegeu Franco Montoro (PMDB) em São Paulo e Leonel Brizola (PDT) no Rio de Janeiro. Governando os estados mais expressivos do país, ambos buscaram estender os direitos reivindicados também a presos comuns e não apenas aos presos políticos, gerando reações controversas entre os cidadãos (CALDEIRA, 1991).

A visão sobre direitos e até a noção de “humano” destes dois grupos construíram-se de formas muito distintas sob o olhar da sociedade. No caso dos presos políticos, eram vistos como perseguidos e maltratados por buscarem transformações políticas, por se colocarem contra quem estava no poder. Enquanto isso, os estudos de Caldeira (1991) com habitantes da cidade de São Paulo revelam que os presos comuns eram entendidos, de fato, como criminosos, além de todos os estereótipos que carregam em relação à pobreza, local de moradia e etnia. Assim sendo, segundo os entrevistados, não mereceriam o mesmo tratamento que o outro grupo de encarcerados.

A mesma autora ainda relata que tal deturpação dos Direitos Humanos é tão presente, e ao mesmo tempo tão contraditória, que os paulistanos afirmaram serem a favor de direitos como educação, saúde, moradia e segurança, mas posicionam-se contrários aos direitos humanos por perceberem estes como “privilégios de bandidos”.

Deste modo, os Direitos Humanos vão ganhando sentido pejorativo e boa parte dos brasileiros passa a rejeitá-los. Colaboraram muito para esta visão negativa, os órgãos ligados à polícia, os políticos de extrema direita e os programas radiofônicos e televisivos com foco em notícias policiais, o que percebemos ainda hoje no cotidiano brasileiro.

Em contrapartida, por serem tempos de polarização política e da ascensão de discursos de ódio, inclusive contra os Direitos Humanos, entendemos como necessária a investigação, discussão e valorização do tema, também por estarmos celebrando os setenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os trinta anos da Constituição Brasileira que formalizou boa parte destes direitos em nosso país.

A educação é vista, inclusive pela Organização das Nações Unidas (ONU), como um caminho eficaz para que os Direitos Humanos sejam praticados. A Declaração de 1948 recomenda que

Cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente essa Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Ainda que a proposta nos pareça muito positiva, sabemos que a prática de tais ideias na escola nem sempre é tão simples. Monteiro e Mendonça (2008) reforçam que o Brasil tem uma tradição histórica desde a colonização em não apoiar uma educação focada na democracia, que conscientize os cidadãos de seus direitos e deveres. Sendo assim, ao contrário do que sugere a ONU, a educação escolar pode, por muitas vezes, desenvolver-se de forma opressora.

Entendendo também que todas estas manifestações chegam à escola de forma direta ou indireta, a presente pesquisa analisa de que maneira os alunos do Ensino Médio articulam os conteúdos curriculares que abordam os Direitos Humanos com suas vivências para além da sala de aula.

Na busca de uma melhor conceituação e compreensão do tema, buscamos na filósofa Hannah Arendt (1951) possibilidades de interpretação dos Direitos Humanos, bem como utilizamos de seus conceitos de ação e espaço público para embasar as dinâmicas aplicadas e compreender melhor os dados revelados. Além disso, a obra da filósofa nos auxilia no entendimento sobre a forma negativa que o tema é encarado atualmente.

Objetivamos compreender de que maneira os alunos do Ensino Médio percebem os Direitos Humanos; como estas ideias aparecem nos discursos destes estudantes e ainda identificar se estes alunos entendem que tais direitos podem ser aplicados também fora da escola por meio de suas falas quando colocados frente a algumas situações. Além

disso, a partir do apoio teórico em Hannah Arendt, buscou-se levantar o potencial pedagógico das dinâmicas desenvolvidas para a coleta de dados.

Para isso, foram organizadas dinâmicas com alunos do 3º ano do Ensino Médio onde estes eram apresentados a episódios que envolvem os Direitos Humanos e, de diversas maneiras, precisaram discutir e se posicionar sobre a temática. A partir deste processo foram percebidos e interpretados os dados revelados neste artigo.

Direitos Humanos: histórico e presença na escola

A noção de Direitos Humanos pode ser compreendida de forma ampla, já que as declarações e legislações aprovadas ao longo da História visavam, em seu contexto específico, organizar a vida em sociedade e proteger os humanos, ainda que muitas vezes, alguns grupos obtivessem benefícios em detrimento de outros.

A ideia de Direitos Humanos como um conceito específico só aparece em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela ONU. Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a ONU é criada buscando retomar as concepções de paz antes representados pela Liga das Nações. Ainda que consideramos a proposta bastante otimista, o órgão não nasceu democraticamente. Ele foi formado pelos países considerados vencedores na Guerra e que ainda hoje mantêm a hegemonia nas decisões sobre a segurança mundial.

A partir de então, iniciam-se os trabalhos para a posterior divulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. É neste momento que a expressão “Direitos Humanos” adquire a conotação de um conceito particular, referindo-se a um momento histórico, a projeções futuras e, sobretudo a um documento singular. É este o sentido adotado ao longo deste trabalho.

Ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos considere tais direitos intrínsecos à condição humana, ela também reconhece que indivíduos, entidades e governos devem se esforçar para que eles sejam devidamente praticados, já que tal Declaração não tem a força das leis por si só.

Neste sentido, a educação é evocada como caminho para que os Direitos Humanos sejam ensinados, mas sobretudo aplicados na rotina da escola que deve envolver o respeito aos conteúdos propostos pela Declaração em todas as relações que se estabelecem nela, tanto entre alunos quanto entre professores e outros funcionários.

Neste universo, compreendemos também que a escola é reprodutora das relações sociais, inclusive as negativas como as que abrangem a violência. Por isso, acreditamos que a prática dos Direitos Humanos na escola deve ser sistematizada por meio de planejamento e aplicação de projetos específicos para que não nos prendamos à ideia equivocada de que tais ações são óbvias.

Com este propósito, a ONU realizou em 1993 o Congresso de Viena que estabeleceu a Década Internacional da Educação em Direitos Humanos, provocando os países membros a estabelecerem políticas educacionais que promovessem a conscientização sobre os Direitos Humanos e o enfrentamento de suas violações.

Estas ações não devem compreender apenas a educação formal, mas sim se estender às várias formas de educação. Sendo assim, uma Educação em Direitos Humanos presta-se a orientar a população em geral sobre seus direitos e compromissos. Também devem ser relevantes àqueles profissionais que podem fazer com que estes direitos sejam melhor aplicados como educadores, policiais, agentes penitenciários, juízes e parlamentares. (MAIA, 2007).

No Congresso de Viena, a Educação em Direitos Humanos é descrita pela ONU como

[...] treinamento, disseminação e esforços de informação objetivando a construção de uma cultura universal de direitos humanos a partir da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionados ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção da compreensão, L, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; à ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1993, p. 51).

A Educação em Direitos Humanos passa a ser vista como um processo capaz de orientar os indivíduos para uma consciência cidadã, participação política e promoção dos diversos direitos. Esta compreensão e as consequentes ações devem estar presentes na escola de forma transdisciplinar, desde as fases iniciais da educação.

No Brasil, após a ditadura civil-militar, a educação ganha um status de Direito Humano, ou seja, independentemente de haver uma Educação em Direitos Humanos, a educação é um Direito Humano, sendo vista como a chave que abre as portas para a garantia de direitos civis, políticos e sociais. (SACAVINO, 2007).

Para esta autora,

Apesar de toda [esta] legislação nacional e internacional, que afirma e protege o direito à educação, no Brasil o número de pessoas sem acesso à escola e a um ensino de qualidade ainda é significativo. Não é possível construir um país socialmente justo se não for realizando, na prática, a afirmação da Conferência Mundial da ONU sobre Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, que afirma que a democracia, o desenvolvimento e o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente, quando grandes contingentes de crianças, adolescentes e adultos estão, ainda, excluídos do direito à educação (SACAVINO, 2007, p. 461).

Assim, a História recente da educação no Brasil foi e ainda é construída com base em importantes documentos e práticas que visam concretizar a democracia e os Direitos Humanos, mas que também tem presente uma forte influência da economia e política neoliberal que com suas características consolidam tal contradição.

Entendemos aqui que o Brasil segue em direção à consolidação dos Direitos Humanos, seja na educação ou nos mais diversos âmbitos sociais. Os documentos oficiais produzidos até o momento demonstram preocupações dos governos em colocar tais direitos em prática. Por outro lado, efetivá-los vai além da formalização em leis, mas sim faz parte de um complexo processo de mudanças de mentalidades e atitudes que ainda são baseadas em violências, discriminações e desigualdades, inclusive advindas do Estado. É neste sentido que consideramos a educação parte essencial deste caminho.

Seguindo a ideia de Magendzo (1994), concebemos os Direitos Humanos como uma ambição presente em diversos setores sociais, inclusive na educação. São marcos de extrema importância para a construção de uma sociedade mais justa e podem nos levar a um futuro muito melhor que nosso passado.

Hannah Arendt como referencial de análise

Hannah Arendt (1906-1975) está entre os grandes nomes da Filosofia do século XX, sendo uma das poucas mentes que representaram tão bem o pensamento filosófico neste período. Sua aproximação com a temática dos Direitos Humanos reforça a importância de sua teoria para esta pesquisa.

Em “Origens do totalitarismo” (1951), Arendt destaca a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada em 1789 no contexto da Revolução Francesa, por considerá-la como a primeira que separa o conjunto de leis dos direitos da ordem divina

ou classe social ocupada pelos indivíduos. Pelo contrário, os direitos passam a ser encarados como inerentes à condição humana e, por isso, inalienáveis. Assim, quando fala de Direitos Humanos, a filósofa não se refere apenas aos declarados pela ONU em 1948, mas a outros direitos construídos ao longo do tempo.

Ao falar da declaração dos franceses, muitas vezes apenas como “Direitos do Homem”, Arendt expõe que naquele país tais pontos eram vistos como internacionais. Por outro lado, na Inglaterra do século XIX, diversos pensadores, principalmente economistas, passaram a divulgar ideias valorizando a desigualdade como base daquela sociedade e cunhavam visões negativas aos direitos que nasciam na França.

Em outros países, situações parecidas eram defendidas, muitas vezes como reflexo da colonização britânica e do neocolonialismo. Por exemplo, na Índia, uma elite propunha um “massacre administrativo” e na África, alguns grupos defendiam que nenhum direito estaria acima da supremacia branca.

Percebemos assim que já em suas primeiras concepções, com outras nomenclaturas, as bases dos Direitos Humanos não se constituíram como uma unanimidade e trilhavam difíceis caminhos para sua consolidação no universo capitalista, reforçando posturas nacionalistas e racistas, muitas vezes com a defesa do extermínio.

A autora também lamenta que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão nunca tenha se tornado lei, mesmo nos países que demonstravam afinidade com suas ideias. É neste sentido que, ao buscar compreender as consequências do totalitarismo, no contexto europeu das décadas de 1920 a 1940, Hannah Arendt conclui que os Direitos Humanos foram construídos com bases abstratas e pré-políticas ao longo da História e, por isso, não conseguiram ser efetivados para proteger os humanos, decepcionando aqueles que viram positivamente as declarações. Sobre este momento da História, Arendt diz que

[...] nada talvez ilustre melhor a desintegração geral da vida política do que esse ódio universal vago e difuso de todos e de tudo, sem um foco que lhe atraísse a atenção apaixonada, sem ninguém que pudesse ser responsabilizado pelo estado de coisas — nem governo, nem burguesia, nem potência estrangeira. Partia, conseqüentemente, em todas as direções, cega e imprevisivelmente, incapaz de assumir um ar de indiferença sadia em relação a coisa alguma sob o sol (ARENDR, 1951, p. 301).

Para a filósofa, o genocídio cometido pelo totalitarismo é um crime internacional, pois é contra toda a humanidade. Nenhum povo segregado consegue viver em paz se o mundo admite violações como esta, pelo contrário, este povo isolado tem sua condição

humana reduzida, o que é usado como justificativa para encará-los como seres descartáveis. (ARENDT, 1951).

Arendt acredita que é no espaço público que o homem atesta sua identidade, por isso é onde ele consegue praticar seus direitos. As ações políticas realizadas em conjunto levam o sujeito a revelar quem ele realmente é a partir da interação com outras individualidades. O homem só confirma sua dignidade em grupo, pois suas atividades particulares não refletem interação, não transformam outras pessoas e não são ratificadas por outros sujeitos. Retomando Aristóteles, a autora lembra que o homem é um animal político que interage a todo momento na comunidade em que vive.

A vivência de Hannah Arendt a levou a entender que a efetivação da igualdade e dignidade não são fatos e, por isso, a cidadania precisa ser construída no sentido de garantir o direito a ter direitos. Esta construção se dá no coletivo, assegurando a pertença a um espaço público (LAFER, 1997).

É neste sentido que o conceito arendtiano de ação encontra-se com a noção de que os Direitos Humanos estão acima de quaisquer particularidades, reforçando uma ideia abstrata e universal de que os humanos confirmam sua dignidade ao agirem em sociedade.

Porém, Arendt reforça que há uma contradição quando muitas pessoas não têm seus direitos respeitados, como quando grupos são marginalizados da sociedade, a exemplo de minorias étnicas. Esta condição de isolamento forçado faz com que a ausência de interação prive estes indivíduos de desfrutarem de seus direitos e reforçarem sua dignidade. Ou seja, na prática, o fato de um indivíduo ser um humano não necessariamente lhe garante os Direitos Humanos.

Para Lafer (1997), o que leva Arendt a refletir sobre a condição humana é a grande ambiguidade posta pelo valor inerente ao ser humano colocado em várias declarações e direitos, em oposição à conduta de que os seres humanos são supérfluos e insignificantes, imposta pelo totalitarismo que tomou conta da Europa após o fim da Primeira e no decorrer da Segunda Guerra. Ainda hoje, porém, persistem condições que contribuem para a exclusão dos indivíduos retirando-os seu lugar no mundo como a miséria, as várias formas de violência e o terrorismo, entre outros.

Outra contradição apontada pela pensadora é que os direitos são pautados em uma ideia de supremacia humana, ou seja, os homens estão acima de todas as instituições. Porém, os mesmos direitos confirmam a soberania do Estado, o que na prática inviabiliza sua aplicação, tornando-os apenas teóricos. Por outro lado, os cidadãos podem cobrar do

Estado tais direitos, exercício restrito às democracias. Mas ainda assim, nestes casos, os Direitos Humanos tornar-se-iam direitos nacionais, esvaziando seu caráter universal.

Frente a estas incoerências, Arendt defende que antes de qualquer enumeração de direitos, o essencial é a garantia do direito a ter direitos. Para ela,

[...] o conflito latente entre o Estado e a nação veio à luz por ocasião do próprio nascimento do Estado-nação moderno, quando a Revolução Francesa, ao declarar os Direitos do Homem, expôs a exigência da soberania nacional. De uma só vez, os mesmos direitos essenciais eram reivindicados como herança inalienável de todos os seres humanos e como herança específica de nações específicas; a mesma nação era declarada, de uma só vez, sujeita a leis que emanariam supostamente dos Direitos do Homem, e soberana, isto é, independente de qualquer lei universal, nada reconhecendo como superior a si própria. O resultado prático dessa contradição foi que, daí por diante, os direitos humanos passaram a ser protegidos e aplicados somente sob a forma de direitos nacionais, e a própria instituição do Estado, cuja tarefa suprema era a de proteger e garantir ao homem os seus direitos como homem, como cidadão — isto é, indivíduo — e como membro de grupo, perdeu a sua aparência legal e racional e podia agora ser interpretada pelos românticos como a nebulosa representação de uma "alma nacional" que, pelo próprio fato de existir, devia estar além e acima da lei. Consequentemente, a soberania nacional perdeu a sua conotação original de liberdade do povo e adquiriu uma aura pseudomística de arbitrariedade fora da lei (ARENDR, 1951, p. 262).

Para que estes direitos se tornem efetivos, deve haver uma construção coletiva pautada na noção de que cada homem é responsável por seu pertencimento à humanidade. Neste sentido, dignidade e responsabilidade são equivalentes.

Para ela, os Direitos Humanos são a única forma de garantir os direitos e a dignidade política dos cidadãos. Porém, se são inalienáveis, se estão acima de qualquer governo, eles falharam, pois, os apátridas, por exemplo, não tiveram seus direitos assegurados, justamente por não terem um Estado que os protegessem. Assim, Arendt diz que o conceito de cidadania se tornou impraticável ao ser relacionado com os Direitos Humanos.

Neste cenário, Brito (2006) destaca que Arendt adverte sobre não deixarmos que os discursos de igualdade escondam as singularidades dos diferentes grupos humanos que trazem em si distinções étnicas, religiosas, culturais, sexuais, entre outras. Uma fala simplista sobre a igualdade pode reforçar o desrespeito à pluralidade. A igualdade deve ser política, justamente para assegurar o direito a ter direitos.

Ainda que valorize as Declarações de 1789 e 1948, a filósofa afirma que a igualdade não é intrínseca ao homem, mas sim construída na coletividade, propondo uma

cidadania onde os direitos sejam concebidos e praticados pelos cidadãos, sobretudo nos espaços públicos.

Percebemos, sobretudo com base na análise de Telles (1990) que a noção de direitos em Arendt é muito particular: eles não se referem às demandas individuais, mas sim às formas de associação política e assim construídos e praticados pelos próprios humanos. Os direitos não têm como referência o Estado, mas sim as relações humanas. Ao Estado, fica a notável função de garantir a prática desses direitos. Ter direitos, portanto, é pertencer a uma comunidade política e sua construção e prática depende das associações humanas.

Na pesquisa apresentada, buscamos articular justamente estas ideias: na sala de aula, empenhamo-nos para proporcionar um espaço público onde os alunos fossem capazes de debater situações diversas, os direitos nelas envolvidos e, ainda, refletir sobre os Direitos Humanos para que eles pudessem romper as barreiras teóricas e, assim, ganharem a prática.

A pesquisa qualitativa e o grupo operativo

Para a análise e desenvolvimento da pesquisa, o método qualitativo foi escolhido com base em diversos autores, como Manning (1979) que o entende como o mais indicado para analisar dados criticamente e ampliando as diversas possibilidades de interpretação dos fenômenos analisados. Para Neves (1996), o pesquisador que se utiliza de técnicas qualitativas consegue relatar os fatos, mas também compreendê-los.

Este tipo de pesquisa analisa situações e fenômenos subjetivos que não podem ser quantificados ou, se podem, não devem se restringir apenas a números por poderem oferecer outras tantas formas de interpretação (MINAYO, 1994).

Neste sentido, em Maanen (1979), encontramos uma importante observação: a de que os métodos qualitativos abrangem dados simbólicos que podem não representar a realidade completa, pois refletem a interpretação dada pelo pesquisador.

Dentro das possibilidades apresentadas pela pesquisa qualitativa, neste estudo escolhemos o método do grupo operativo, também conhecido como grupo focal, por entendermos que esta técnica é mais eficaz para a coleta dos dados e facilita suas interpretações.

A proposta do grupo operativo foi desenvolvida por Pichon-Rivière em 1956. Nascido na Suíça, mas criado na Argentina desde os três anos de idade, o psiquiatra

desenvolveu esta técnica pretendendo melhorar o atendimento a pacientes com transtornos mentais em hospitais. Em seguida, o método de pesquisa mostrou-se eficaz em outros ambientes, inclusive os educativos.

Esta técnica busca ir além da coleta de dados, mas também demonstra caminhos e interpretações sobre sua organização, permitindo que os sujeitos reflitam, debatam, se apropriem e reconstruam a realidade em grupos. Enquanto isso, o pesquisador coloca-se no papel de coordenador ao preparar as dinâmicas e, em seguida, se torna condutor e observador durante sua aplicação. (LUCCHESI; BARROS, 2007).

Para Pichon-Rivière (2005), o grupo deve ser formado a partir de vínculos para atingir um objetivo proposto pela tarefa. Este último conceito refere-se àquilo que os membros do grupo devem desenvolver e atingir, como a resolução de um problema a partir de uma situação exposta, por exemplo, tratando-se de uma didática interdisciplinar.

É neste sentido que, segundo Pichon-Rivière (2005, p. 125),

A didática interdisciplinar baseia-se na preexistência, em cada um de nós, de um esquema referencial (conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e age) que adquire unidade através do trabalho em grupo; ela promove, por sua vez, nesse grupo ou comunidade, um esquema referencial operativo sustentado pelo denominador comum dos esquemas prévios.

Uma das definições clássicas desta didática é a de desenvolver atitudes e comunicar conhecimentos. Na didática interdisciplinar, cumprem-se funções de educar, de despertar interesse, de instruir e de transmitir conhecimentos.

Por este motivo, a heterogeneidade do grupo se constitui em um aspecto importante, já que durante a tarefa, estes indivíduos trazem consigo uma bagagem de informações particulares, mas também constroem uma identidade do grupo. O autor defende que “diante de uma máxima heterogeneidade dos componentes, pode-se obter uma máxima homogeneidade na tarefa” (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 129).

Assim, justifica-se a escolha deste método, buscando que as dinâmicas em grupos revelassem diversos conhecidos dos estudantes envolvidos por meio das situações e perguntas a serem debatidas, como a tarefa que recomenda o autor.

Quanto ao pesquisador, entendemos que este se coloca em uma posição de mediador quando organiza as propostas e as tarefas que serão realizadas pelos participantes e que deve saber ser observador em alguns momentos, já que os grupos vão tomando dinâmicas próprias. Caso isso não ocorra, também cabe a ele intermediar para impulsionar as discussões, fomentando maior iniciativa dos membros do grupo.

O referido autor defende que um bom trabalho do coordenador deve envolver a didática, a partir da organização dos grupos e dinâmicas; a aprendizagem, com foco nos participantes; a comunicação, que deve ser apenas mediada por ele para que os membros dos grupos consigam expor suas ideias; e a operatividade para a fluidez da atividade.

Seguindo esta proposta, foram organizadas cinco dinâmicas com debates pertinentes ao tema, porém sem questionar diretamente os alunos sobre o conceito de Direitos Humanos, evitando direcionar o debate ao simplismo do certo e errado ou bem contra o mal.

As dinâmicas foram embasadas em notícias recentes de casos envolvendo os Direitos Humanos no Brasil. Após uma contextualização por parte do professor-pesquisador para que entendessem a situação, os alunos foram divididos em grupos de cerca de cinco membros e colocados frente a questionamentos diretamente ligados aos casos.

Como indica Pichon-Rivière (2005), os agrupamentos foram distintos para que a heterogeneidade do grupo proporcionasse a homogeneidade nas tarefas. A divisão foi feita pelo professor a cada encontro, buscando seguir os princípios da metodologia do autor.

Os debates entre os estudantes duraram quinze minutos em cada encontro e cada grupo nomeou um aluno responsável por gravar as discussões em seu próprio celular. Ao término da dinâmica, estes alunos compartilhavam as gravações com o professor. Em todos os casos, esta organização foi muito bem sucedida.

Logo em seguida, realizou-se a descrição analítica dos dados unidas às observações e anotações geradas durante as aplicações.

A proposta metodológica do grupo operativo de Pichón-Rivière também serve como base para a compreensão dos dados coletados, já que suas sugestões dão embasamento para a análise a partir da organização do grupo e alguns comportamentos revelados. Em um primeiro momento, portanto, esta metodologia possibilita uma visão geral dos participantes em sua individualidade, mas também as interações que o processo grupal permitiu.

Então, os dados coletados nas dinâmicas propostas são analisados para o melhor entendimento do que eles revelam, seja de forma explícita ou implícita. É neste contexto que utilizamos da análise proposta por Bardin (2011) que colabora significativamente para a análise de conteúdo como instrumento para a interpretação dos dados a partir do processo de comunicação que cada indivíduo adota.

A escolha por esta unidade escolar se deu por diversos motivos: a atuação do pesquisador como professor da escola desde 2013 e da sala selecionada durante os três anos do Ensino Médio; alguns debates surgidos informalmente sobre a questão dos Direitos Humanos demonstraram que a turma teria potencial interessante para falar sobre o assunto e a abertura da gestão para que a pesquisa ocorresse no local. Trata-se de uma escola particular no interior de São Paulo.

O tema da pesquisa e a aplicação especialmente com alunos do Ensino Médio, surge da experiência enquanto professor desta modalidade de ensino e na busca por compreender melhor estas visões sobre os Direitos Humanos, já que diversas vezes os alunos demonstraram compreendê-los de forma bastante distorcida. Além disso, vale ressaltar que o Ensino Médio ainda é pouco debatido academicamente, quando comparado à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Superior.

A delimitação aos alunos do 3º ano do Ensino Médio deve-se ao entendimento de que, por estarem finalizando a Educação Básica, podem acumular mais argumentos sobre o tema, que enquanto currículo é conteúdo específico dessa série. Assim, poderão desenvolver melhor os argumentos propostos pelas dinâmicas.

Apresentação das dinâmicas e análise dos dados coletados

Como já descrito, as dinâmicas foram organizadas a partir da proposta de trabalho com o grupo operativo de Pichon-Rivière (2005) e, em seguida, analisadas a partir do sugerido em Bardin (2011) para a análise de conteúdo.

Os nomes dos alunos foram substituídos por outros comuns nesta faixa etária, mas que não guardam nenhuma relação direta ou indireta com os nomes originais, mantendo o sigilo de suas identidades. Reforçamos que os participantes já eram alunos do pesquisador há três anos, o que os deixou mais à vontade em relação às suas falas e podem explicar a significativa qualidade dos debates.

Primeiro encontro: greve dos militares no Espírito Santo

Contextualização: Uma paralisação dos militares que durou 21 dias teve início em 04 de fevereiro de 2017 no Espírito Santo. O movimento foi liderado pelas famílias dos militares. Como a lei proíbe a greve da categoria, os familiares interditaram as saídas das bases para que eles não pudessem trabalhar. Os objetivos eram conseguir reajuste salarial,

pagamento de auxílio alimentação, periculosidade, insalubridade, adicional noturno e a valorização dos militares do Estado. As estatísticas são diversas, mas a maioria considera cerca de 200 mortes neste período e diversos saques a lojas e supermercados. A população relata que viveu dias de insegurança, medo e violência (CARVALHO, 2018).

Dinâmica aplicada em 06/09/2018

Primeiro momento (15 minutos):

- ✓ Sensibilização. Apresentação da situação em slides e colocação da lei que diz que a greve é um direito do trabalhador, mas que os serviços considerados essenciais (como o da Polícia Militar) não têm este direito (BRASIL, 1989).
- ✓ Exibição do primeiro minuto de vídeo de uma notícia mostrando alguns casos de violência no período (FANTÁSTICO, 2017).
- ✓ Projeção de dois lados da situação: as reivindicações dos PMs foram realizadas com o auxílio dos familiares e, por outro lado, notícia que relata que sem segurança nas ruas, o ES viveu dias de roubos, saques e mortes (MACHADO, 2017; REDAÇÃO FOLHA VITÓRIA, 2018).

Segundo momento (15 minutos):

Solicitação de que os alunos se reunissem em grupos rapidamente e projeção das seguintes perguntas para debate em grupos:

1. Os militares deveriam ter realizado a manifestação? Por quê?
2. Deve haver um equilíbrio entre a luta por direitos dos militares e o direito de segurança da população ou um direito é superior ao outro?
3. Sobre os cidadãos que passaram a saquear lojas e até cometer assassinatos: agimos de forma ética por entendermos os direitos dos outros indivíduos ou por medo de sermos punidos?

Terceiro momento (15 minutos):

- ✓ Finalização contando como o caso foi resolvido, tanto em relação aos policiais quanto aos saqueadores e socialização para a turma dos debates feitos em grupos.

No primeiro debate, conseguimos fazer uma relação com a teoria de Hannah Arendt (1951). Ainda que as ideias da autora não estejam presentes no currículo do Ensino

Médio, a aluna Eduarda reforça que não conseguimos viver em grupos sem punição e levanta a falta de ética para justificar a situação. Como citado em nossa teoria, Arendt questiona se os humanos têm discernimento para elaborar regras de convívio após se desprenderem de valores tradicionais, como os religiosos.

A mesma aluna, mostrando-se a mais articulada entre os colegas, consegue fazer uma associação com um tema bastante debatido no período de aplicação da dinâmica: a questão do porte de armas, defendida pelo então candidato à presidência Jair Bolsonaro. Sua postura revela sua discordância com a liberação do porte de armas pois, para ela, a situação no Espírito Santo poderia ter sido ainda pior se mais pessoas estivessem armadas.

Os alunos contrários às armas fazem uma relação com o crescimento da violência e, conseqüentemente, com o número de mortes, caso o porte seja aprovado, justamente o oposto daqueles que defendem a situação. Como apresentado, um dos pontos centrais em Hannah Arendt para que a ação ocorra é o fato da natalidade. Ou seja, o fato de nascermos enquanto humanos nos faz agir. Sendo assim, cabe uma reflexão, mesmo que não levada a cabo pelos alunos: se a ação está ligada à natalidade, não faz sentido defendermos o aumento da mortalidade. Assim, estaríamos contradizendo o princípio da ação e é ele que nos leva aos debates que têm o poder de melhorar a vida humana.

Outro ponto relevante nesta primeira discussão é quando a aluna Luana levanta a hipótese de a população ter agido assim para questionar a atuação dos militares nas situações cotidianas, marcadas pela repressão. Ainda que o assunto não tenha sido amplamente discutido, houve a concordância dos colegas sobre esta postura. A passagem nos revela que nesta situação bastante específica, os militares estavam sendo vistos como sujeitos de direitos, porém, também há uma visão bastante consolidada de que, muitas vezes, são eles os representantes da opressão do Estado e, por isso, aqueles que impedem que os direitos sejam plenamente reivindicados e aplicados.

No segundo grupo, a fala de Luís é a mais marcante por representar a reflexão gerada no grupo sobre os motivos que nos levam a seguir as leis. Para o estudante, não há a noção de respeito ao próximo, mas sim a obediência à legislação apenas pelo medo da punição. A fala de Pedro também revela um pessimismo em relação às relações humanas, marcadas pelo consumismo e pelos valores financeiros e não morais.

Sua colocação pode ser associada à ideia de Hannah Arendt que afirma que os homens perderam a orientação no mundo quando as tradições se enfraqueceram. A filósofa questiona se os humanos sozinhos conseguem criar regras para a boa convivência em sociedade.

Nas discussões do terceiro grupo, percebemos uma maior complexidade no debate, com a participação mais dividida entre seus membros. Quando Fernando revela seu apoio à revisão da lei que proíbe a greve dos militares, identificamos o apoio à causa e uma visão de igualdade de direitos da categoria em relação às outras que têm a possibilidade de fazer greve.

Assim como a colega Luana (do primeiro grupo), Vinícius pensa que o movimento da população pode representar uma libertação da opressão dos militares. Desta forma, o grupo também revela as visões contraditórias da categoria na sociedade: ora como opressores, ora como profissionais que reivindicam melhores condições de trabalho, o que deixa a discussão sobre seus direitos ainda mais complexa.

Por fim, a relação feita por Thiago demonstrou a profundidade da discussão. Contextualizando, o inglês Thomas Hobbes (1588-1679) faz parte do grupo dos filósofos contratualistas, pois acredita que os humanos precisam realizar um contrato social para viverem melhor em sociedade. Na fase anterior, chamada por ele de Jusnaturalismo, ou Estado de Natureza, os homens têm tanta liberdade que se atacam constantemente buscando conquistar o que é do outro. É um estado de intensas guerras e insegurança. É neste contexto que se insere a frase hobbesiana de que “o homem é o lobo do homem” (CHAUÍ, 2000).

Thiago revelou uma grande habilidade de associação ao conseguir relacionar as notícias mais recentes e o debate que elas geram à teoria de Hobbes de forma muito coerente, dando base teórica à sua fala.

Já no quarto grupo, fica claro que o foco é a desigualdade social e seus reflexos em relação às ações dos indivíduos e suas consequências, como o acesso às armas. Isabela faz um importante questionamento, afirmando que as classes mais altas muitas vezes conseguem ter armas, mesmo com a proibição legal, o que revela a forma como o porte é visto na sociedade de acordo com quem o tem.

Finalizando a primeira dinâmica, o quinto grupo revela a discussão que mais se diferenciou das ideias levantadas pelos outros grupos. Apenas nela aparece a noção de que os militares estavam errados ao reivindicarem desta forma. Para Carolina, as condições de contratação dos militares estão acima das queixas que os profissionais possam ter ao longo da carreira e, portanto, este não é um direito que eles possuem, ainda que poderiam buscar melhores condições de outra maneira. Como o discurso desta estudante acabou prevalecendo em relação aos demais colegas que demonstraram

concordância, percebemos que a noção de Direitos Humanos, vinculados à dignidade no trabalho seriam relativas para este grupo.

É importante destacar que não buscamos polarizações nos discursos dos alunos, por isso, a fala de Carolina evidencia a teoria de Hannah Arendt que diz que no espaço público é que as singularidades se revelam, inclusive ao indivíduo:

Esta revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é — os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar — está implícita em tudo o que se diz ou faz. [...] geralmente, porém, não basta o propósito deliberado de fazer tal revelação, como se a pessoa possuísse e pudesse dispor desse ‘quem’ do mesmo modo como possui e pode dispor de suas qualidades. Pelo contrário, é quase certo que, embora apareça de modo claro e inconfundível para os outros, o ‘quem’ permaneça invisível para a própria pessoa, à semelhança do *daimon*, na religião grega, que seguia atrás de cada homem durante toda a vida, olhando-lhe por cima do ombro, de sorte que só era visível para os que estavam à sua frente (ARENDDT, 1961, p. 192).

Enquanto condutores da pesquisa, também podemos refletir sobre uma ideia de Hannah Arendt que adverte para que a ação não seja limitada a um conjunto de características que alguns indivíduos apresentam, pois eles podem não representar por completo sua singularidade. Segundo a filósofa, os princípios da existência humana não explicam definitivamente o que somos e como nos comportamos individualmente e em relação com os outros.

Desta forma, percebemos a importância da criação de um espaço público favorável para que os alunos estivessem à vontade para debater e, conseqüentemente demonstrar suas ideias. É o que claramente aconteceu nesta primeira dinâmica, com destaque para a aluna Carolina que pôde expor comportamentos nunca revelados na rotina da sala de aula. Pudemos presenciar, portanto, a passagem do labor para a ação.

Segundo encontro: destruição de centro de candomblé no Rio de Janeiro

Contextualização: em setembro de 2017, um terreiro de candomblé foi invadido por traficantes evangélicos que obrigaram sua líder a destruir o próprio espaço e seus símbolos “em nome de Jesus”. A idosa de 75 anos sofreu diversos tipos de violência psicológica, além de ser ameaçada com um taco de beisebol o tempo todo na situação que foi gravada pelos criminosos (REVISTA FÓRUM, 2017).

Dinâmica aplicada em 14/09/2018

Primeiro momento (15 minutos):

- ✓ Apresentação do contexto.
- ✓ Exibição do vídeo (disponível no mesmo site da notícia) para os alunos e, em seguida, demonstração de outras situações de intolerância religiosa como a proibição do uso da burca na França e o caso do pastor Sérgio von Helder que chutou uma imagem de Nossa Senhora Aparecida em um programa de TV em 1995. (CORTE..., 2014; BISPO..., 1997)
- ✓ Projeção e leitura do artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Segundo momento (15 minutos):

- ✓ Em seguida, com os alunos em grupos, projeção de uma notícia de que o terreiro de candomblé em questão será reconstruído com auxílio financeiro de uma igreja evangélica (BBC NEWS, 2018).
- ✓ Solicitação de que os alunos debatam as seguintes questões:
 1. Nos casos demonstrados, o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos está sendo respeitado? Por quê?
 2. Tratam-se de casos de intolerância religiosa? Em que sentido?
 3. A ação de reconstruir o terreiro estimula quais posturas nos fiéis da igreja evangélica?

Terceiro momento (15 minutos):

- ✓ Socialização dos debates em grupo para a turma toda.

Esta dinâmica foi aplicada em um dia com menos alunos em sala e, por isso, foram formados apenas dois grupos.

Percebemos que a discussão do primeiro grupo, onde dois alunos tiveram falas de maior destaque, caminhou para argumentos que defendem a tolerância religiosa, como preza o artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos citado na dinâmica. Por outro lado, os alunos mostraram-se pessimistas em relação a esta prática respeitosa na sociedade brasileira. Quando argumentam que para muitos deve haver um tipo de

hierarquia que classifica as religiões como melhores ou piores, remetem à noção de etnocentrismo, conceito antropológico que diz respeito à ideia de julgar a cultura do outro como inferior. A partir dos dados apresentados na dinâmica, entendemos que o raciocínio do grupo é coerente.

A seguir, quando questionam a noção de estado laico, os alunos demonstram uma crítica contundente às diferenças entre teoria e prática. Citando políticos que utilizam de crenças religiosas para se elegerem e até para governarem, o grupo acredita que não existe um estado laico aplicado e isto reflete na concretização da intolerância religiosa e até na limitação de direitos com base na religiosidade, como vemos acontecer nas discussões que envolvem, por exemplo, a questão do aborto, da criminalidade da homofobia e da pesquisa com células-tronco.

No segundo grupo, a fala de Gabriela reforça a noção de hierarquia e a aluna traz a ideia de destruição do outro com base em sua crença religiosa. A partir de fatos recentes, como muitas guerras no Oriente Médio, percebemos que Gabriela entende a incoerência de se fazer a guerra em nome da paz, como justificado muitas vezes por grupos políticos e religiosos.

Quando Thiago remete à Declaração Universal dos Direitos Humanos para justificar seus argumentos, inferimos que ele valoriza o documento, entendendo que ele deve ser a base para este tipo de discussão. Assim, a visão do aluno sobre a aquisição de direitos está diretamente relacionada às propostas da ONU, postura considerada essencial nesta pesquisa.

Relacionamos a fala de Thiago à noção arendtiana de que muitos grupos são marginalizados, sofrem diversos tipos de preconceito e, por isso, o fato de serem humanos, contraditoriamente, não garante o acesso aos diversos direitos. Esta situação destrói a dignidade destes humanos, privados do pleno convívio em sociedade.

A relação feita por Sofia e Thiago em relação ao racismo também é muito relevante. Dados mostram que as religiões de matrizes africanas são as que mais sofrem preconceito no Brasil, de acordo com Puff (2016) e como bem concluíram os alunos, são dados interligados que envolvem o racismo de forma mais ampla.

Por fim, os alunos demonstram ver a reconstrução do terreiro pelos evangélicos de forma positiva, mas também levantam a hipótese de a igreja agir propositalmente para melhorar sua imagem perante a sociedade e aos próprios fiéis.

Podemos aqui retomar Arendt quando ela diferencia admiração pública de status social, recorrendo às ideias de Adam Smith. Assim como problematizado pela filósofa,

os alunos também questionaram se os evangélicos teriam reconstruído o terreiro apenas para reforçarem uma imagem positiva. Para Arendt, esta seria uma maneira fútil e serviria apenas para inflar o ego dos sujeitos. Este é um dos perigos ao confundirmos o espaço público com um local onde os interesses individuais devem aparecer.

No tocante à análise dos alunos, ainda assim, a visão otimista prevalece quando cogitam, inclusive, a possibilidade de uma diminuição na intolerância religiosa com atos deste tipo.

Terceiro encontro: assassinato da travesti Dandara

Contextualização: em fevereiro de 2017, a travesti Dandara dos Santos foi morta em Fortaleza-CE por oito homens que utilizaram de diversos tipos de violência, filmaram o caso com um celular e divulgaram o vídeo do ocorrido onde a espancavam e a carregavam em um carrinho de mão sem nenhuma chance de defesa por parte da vítima (G1 CE, 2017).

Dinâmica aplicada em 19/09/2018

Primeiro momento (15 minutos):

- ✓ Apresentação do contexto.
- ✓ Exibição de vídeos que contam o caso: o vídeo de seu assassinato, uma notícia sobre o fato e trecho de um documentário produzido logo após o crime onde falam a mãe, o irmão e amigos de Dandara (TRAVESTI..., 2017; O MARTÍRIO..., 2017).
- ✓ Demonstração de dados que revelam que o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais do mundo, mas também é o que mais consome material pornográfico protagonizado por eles, além de mostrar a luta de grupos que buscam acabar com este tipo de violência (MARZOLLA, 2018).
- ✓ Projeção da seguinte notícia: “MEC tira combate à homofobia e transfobia dos critérios para avaliação de livros” (POLETTI, 2018).

Segundo momento (15 minutos):

Em grupos, os alunos discutiram:

1. Por que, além do crime brutal, os assassinos quiseram gravar e divulgar o ocorrido?

2. Por que o Brasil é o país que mais mata trans, mas também é o país com maior incidência de buscas de trans em sites pornográficos?
3. Qual é o papel da educação neste processo?
4. Qual é a importância de um órgão como o MEC ter estratégias para combater este tipo de violência?

Terceiro momento (15 minutos):

- ✓ Socialização dos debates em grupo para a turma toda.

Na primeira discussão, ressaltamos a clareza dos meninos em relação aos preconceitos relacionados à homossexualidade e à transexualidade. O destaque aqui se deve ao fato de que tais alunos, declarando-se heterossexuais, são submetidos a diversos tipos de controle social para perpetuarem comportamentos padronizados que, por sua vez, disseminam a homofobia e a transfobia. Por isso, a maneira como encaram a situação e os argumentos que utilizam para reforçarem os absurdos do fato analisado fomenta a perspectiva da formação de jovens que contribuam para uma sociedade mais justa e que respeite a diversidade sexual.

Neste mesmo sentido, os alunos demonstram entender a importância da educação e do espaço escolar para que este tipo de assunto seja abordado, esclarecido e que a intolerância sexual seja combatida. Por isso, reforçam a relevância do MEC, enquanto órgão governamental responsável pela educação, não se isentar do tema.

Cabe aqui a ideia de Arendt, evidenciada por Brito (2006), que afirma que os discursos sobre igualdade não podem mascarar a singularidade dos humanos e resultar na privação de seus direitos. Os meninos conseguiram debater a partir desta perspectiva, entendendo a importância de que se garantam tais direitos aos homossexuais e transexuais, inclusive por meio da educação.

Como apresentado, para Arendt, um dos princípios básicos para a ação é o de alteridade. Acreditamos que é por meio desta visão que os Direitos Humanos são construídos e, sobretudo, efetivados. Os humanos devem se reconhecer enquanto diferentes para viverem em uma sociedade justa e abrangente, ou seja, plural.

No segundo grupo, o aluno Fernando chegou a uma relação bastante pertinente com uma citação de Maquiavel, como demonstrado. Ainda que o filósofo italiano estivesse se referindo a um contexto político muito específico, coube a justificativa por meio de sua fala, demonstrando a competência do aluno em relacionar os conteúdos das

aulas de Filosofia com a questão atual trazida pela situação analisada. Em seguida, o aluno ainda faz outra menção interessante ao afirmar que nossa colonização explica muitas destas posturas patriarcais e que elas devem ser superadas.

A fala de Rodrigo, mais otimista sobre atuais mudanças na mentalidade dos brasileiros, também reforça a importância da educação e do posicionamento do MEC para suprimir a homofobia e a transfobia.

Na discussão, percebemos que o foco do grupo inicialmente foi ao redor da informação de que o Brasil é o país que mais consome pornografia transexual. As meninas buscam entender a relação entre o desejo e ódio e concluem que a repressão social faz com que a eliminação destes sujeitos seja vista como uma opção aos que se sentem limitados pelas convenções sociais a concretizarem suas vontades sexuais.

Assim como nos outros grupos, surge a ideia de que o MEC é responsável por levar estas discussões até as escolas como um caminho para a eliminação deste tipo de preconceito e conseqüente violência.

Destacamos também a consciência na fala de Rafaela que se corrige ao dizer que a orientação sexual não é uma escolha. Entendemos que esta visão é importante para que a sexualidade não seja vista como uma opção, mas sim como uma condição inerente ao sujeito que, como todos os outros, deve ser respeitado e livre.

Ainda que o último debate apresentado tenha sido mais curto, mesmo após algumas intervenções, as meninas reafirmaram ideias debatidas e analisadas nos outros grupos, mas trouxeram uma questão relevante: para elas, estas ações são comparáveis e talvez até inspiradas no Holocausto que ocorreu no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Mesmo em uma situação tão lamentável, novamente a educação escolar aparece como possível promotora da igualdade. Este propósito da educação revelado pelos alunos vai de acordo com o que preveem os documentos oficiais apresentados anteriormente, como o PNEDH e os PCNs. Assim como vimos em Sacavino (2007), “a educação é um Direito Humano, sendo vista como a chave que abre as portas para a garantia de direitos civis, políticos e sociais”.

Quarto encontro: sistema prisional e redução da maioria penal no Brasil

Contextualização: nos últimos anos, circula na Câmara dos Deputados uma PEC – Proposta de Emenda Constitucional que visa reduzir a maioria penal para os 16 anos.

Sendo assim, criminosos de 16 e 17 anos teriam o mesmo tratamento na justiça dos indivíduos com 18 anos ou mais. Visões contrárias a esta proposta levantam diversos problemas a partir de sua aprovação e fazem relações com o sistema penitenciário brasileiro, que, segundo este ponto de vista, mais castiga e prepara para crimes mais graves do que recupera (SENADO NOTÍCIAS, 2017).

Dinâmica aplicada em 28/09/2018

Primeiro momento (15 minutos)

✓ Apresentação de notícias de adolescentes que cometeram crimes hediondos e suas punições. Em seguida, exibição do vídeo “Redução da maioria penal” onde o médico Dráuzio Varella expõe sua opinião (contrária) sobre o assunto (PARANAÍBA; SILVA, 2015; REDUÇÃO..., 2015; G1 MS, 2018; G1 SÃO CARLOS; ARARAQUARA, 2018).

✓ Projeção de dados que mostram as condições das cadeias brasileiras e suas estatísticas em relação à superlotação e expectativas de um ex-detento se inserir de fato na sociedade (CRUZ, 2017; GASPARIN, 2010; PLANALTO, 2018).

Segundo momento (15 minutos):

- ✓ Separação dos alunos em grupos para argumentarem a partir das perguntas:
1. Quais os principais problemas do sistema penitenciário brasileiro?
 2. Que tipo de punição é adequada a um adolescente?
 3. A redução da maioria penal para 16 anos pode ser uma solução à criminalidade em nosso país? Por quê?
 4. Você acredita que os criminosos têm muitos direitos? Por quê?

Terceiro momento (15 minutos):

- ✓ Socialização dos debates em grupo para a turma toda.

No primeiro grupo, percebemos o inconformismo com a falta de estrutura das prisões no Brasil e Vinícius afirma que elas não cumprem com sua função que seria da ressocialização. Ainda reafirmam a fala do médico Dráuzio Varella (no vídeo exibido para iniciar a dinâmica) de que os detentos mais jovens se envolvem com facções criminosas, o que acaba por comprometer toda a família e sua vida, mesmo após o fim de sua pena.

A partir de então, começam a surgir ideias opostas no grupo e seus respectivos argumentos. Quando Luís afirma que a punição para adolescentes deve ser igual a de um adulto e Guilherme contrapõe, dizendo que apenas a educação soluciona o problema, percebemos visões opostas sobre a questão, mas também sobre os Direitos Humanos. Guilherme se aproxima de uma consideração mais ampla sobre o indivíduo, entendendo sua possível reintegração ao ser submetido à educação. Já Luís, demonstra uma postura mais focada na necessidade da punição, ainda que não avalie suas aplicações e consequências.

Identificamos neste momento um ponto importante para a construção da ação: os alunos estão debatendo a partir de pontos de vistas distintos, o que faz com que a realidade vá sendo construída, conforme Arendt. Diferente da noção de sociedade operária, onde a reprodução é marcante, o debate a partir de perspectivas distintas é possível e os alunos conseguem se colocar neste espaço público que se torna favorável ao aparecimento da ação.

Assim também conseguimos localizar os estímulos para a percepção da alteridade e, em seguida, dos direitos que estes indivíduos devem ter. Aos poucos, vão se manifestando discursos que buscam fazer com que os colegas pensem na humanidade dos sujeitos debatidos. A partir de percepções como a de que o preso não é menos humano, por exemplo, é que conseguimos firmar as bases dos Direitos Humanos.

As próximas discussões revelam ainda mais intensamente os questionamentos feitos em relação aos direitos dos detentos que ouvimos da sociedade em geral. Quando Luís afirma que os presos têm muitos direitos a ponto de preferirem ficar presos, Guilherme chega a concordar a princípio, dizendo até que já viu situações assim em notícias. Porém, ao longo da conversa o aluno volta a fazer com que o colega explique melhor seus argumentos. Luís torna a dizer que os direitos devem ser mínimos e que a vida dos presidiários é muito boa. Guilherme volta a concordar em partes, ao dizer que a vida é boa, mas não se deve considerar melhor do que a vida em liberdade. Neste momento fica evidente que os discursos opostos se encontram em determinados momentos, mostrando que o diálogo foi possível, que conseguiram enxergar o lado do outro e chegaram a negociar, mas por fim, de forma geral, os alunos mantiveram as posições que tinham no início da conversa.

Mais uma vez, referimo-nos a Hannah Arendt ao afirmar que os diferentes pontos de vista constroem o mundo comum, pois são partilhados com aqueles que convivem

conosco, mas também podem ser acessados pelos mais velhos e pelos mais jovens, que poderão dar continuidade a nossas ações no futuro.

Cabe ressaltar que o discurso de Luís vai ao encontro da fala citada por Carvalho (2007) em nossos primeiros capítulos. Para este autor, os Direitos Humanos foram ganhando conotação pejorativa, apenas como direitos de bandidos. O aluno questiona em diversos momentos os direitos dos presidiários e afirma que são em excesso frente a condição em que se encontram. Ainda para Carvalho, esta visão torna-se um grande problema, pois o sujeito não consegue compreender a importância dos Direitos Humanos para a efetivação da democracia e perpetua visões distorcidas sobre o tema.

Percebemos no segundo grupo que o discurso de uma aluna acabou prevalecendo. Os demais estudantes mostraram-se mais quietos e, em geral, concordaram com ela. É interessante registrar que a aluna Gabriela tem uma fala bastante impositiva, porém nem sempre se coloca, como visto nas outras discussões. Este fato pode ter sido um inibidor do posicionamento de seus outros colegas.

Como registrado, a aluna entende a necessidade de um tratamento diferenciado com jovens criminosos, defende instituições como a Fundação Casa, mas também acredita que os detentos têm muitos direitos, utilizando o exemplo de uma criminosa para justificar seus argumentos. Observamos que casos como este constituem-se mais em exceções do que em regras e, por isso, também devem ser analisados com cuidado ao servirem como argumento generalizador.

No terceiro grupo, em uma discussão mais breve, o grupo demonstra uma unidade de argumentação, assim como já propôs Pichon-Rivière (2005) ao defender a heterogeneidade do grupo para a homogeneidade do debate.

Quando Sarah se refere a mais oportunidades, podemos supor que ela esteja se referindo a uma vida mais estruturada por meio da educação e da possibilidade de um emprego, por exemplo. Os alunos percebem que estas oportunidades devem ser oferecidas pelo Estado e que, portanto, as políticas públicas focadas na redução da violência entre os jovens devem ter outro foco que não seja o da redução da maioria penal.

Hannah Arendt critica o fato de a garantia dos direitos precisar vir do Estado, já que eles deveriam estar acima desta instituição. Ainda assim, a autora acredita no poder das democracias para que os cidadãos possam reivindicá-los e, conseqüentemente, ter acesso a eles.

No quarto grupo, mais uma vez a educação aparece como caminho para que os jovens tenham outras oportunidades. Neste caso, surgem duas argumentações que revelam a postura destes alunos sobre a punição dos adolescentes. A primeira é sobre os crimes hediondos: ao defenderem que eles sejam mais intensamente punidos, revela-se uma hierarquia dos crimes, como já acontece com os presidiários maiores de idade e que ela seria definidora da punição. Portanto, o tipo de crime cometido estaria diretamente ligado à punição e aos direitos e restrições que este presidiário teria na detenção.

A segunda argumentação vai a um ponto muito mais inclusivo: os alunos demonstram a preocupação com a vida profissional destes jovens após a saída de uma instituição como a Fundação Casa. Para Rodrigo, seria possível manter acordos que garantam a inserção destes indivíduos no mercado de trabalho.

Mesmo que muitos alunos tenham questionado os direitos dos presos, sobretudo os menores de idade, percebemos que a maioria se demonstrou contrária à redução da maioridade penal. Ainda revelam uma reflexão sobre as oportunidades que tiveram para chegarem a esta condição e quais terão após cumprirem suas penas.

Ao valorizarem a educação como caminho para a construção de uma nova sociedade que se preocupe mais em educar do que em punir, os alunos nos remetem à ideia de que a educação não pode apenas esperar que o aluno reproduza e se conforme com o mundo em que nasceu. Em oposição, para Arendt, a educação deve dar bases para que os jovens exercitem sua potencialidade de transformar o mundo. Assim, os alunos estão fazendo um movimento duplo: utilizando a própria educação para o debate e a transformação de suas vidas, mas também a defendendo como o motor da alteração da realidade de outros indivíduos. Percebemos assim o quanto, a despeito das dificuldades, a ação arendtiana pode estar diretamente ligada à educação, como temos sustentado.

Quinto encontro: tortura durante a ditadura civil-militar no Brasil

Contextualização: em 1964, o Brasil sofreu um golpe que instalou uma ditadura civil-militar até 1985 em um contexto internacional de disputa entre o Capitalismo norte-americano e o Socialismo soviético. Neste período, a democracia e diversos direitos políticos foram suspensos. Os inimigos políticos do governo eram perseguidos, presos, torturados e muitas vezes mortos (CARVALHO, 2018).

Dinâmica aplicada em 05/10/2018

Primeiro momento (15 minutos):

✓ Início com o vídeo “Ex-militares e ex-militantes comentam torturas e mortes na Ditadura Militar”. O vídeo de 6 minutos é bastante didático e mostra depoimentos dos dois lados envolvidos, tanto torturados quanto torturadores (EX-MILITARES..., 2018).

✓ Projeção da Lei da Anistia (1979) que libertava os presos políticos, mas também livrava os torturadores de um futuro julgamento. Demonstração de trechos de reportagem publicada onde afirma-se que a Lei da Anistia não é obstáculo para a punição dos praticantes de tortura (LEI..., 2014).

✓ Exibição de vídeo do presidente eleito Jair Bolsonaro afirmando que é a favor da tortura e uma imagem de seu filho, Eduardo Bolsonaro, com uma camiseta estampada “Ustra vive” em uma clara homenagem ao Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, conhecido por ser chefe do DOI-Codi e torturador durante o período militar, inclusive tendo violentado a ex-presidente Dilma Rousseff. Exposição de notícia que mostra que, enquanto isso, na Alemanha, qualquer valorização do Nazismo é considerada crime (NEVES, 2018; GLOBO ESPORTE, 2018).

Segundo momento (15 minutos)

✓ Os alunos debateram em grupos:

1. Os torturadores do período da Ditadura Militar devem ser punidos? Se sim, de que forma?
2. Ações como as da família Bolsonaro deveriam ser punidas por representarem apologia à tortura ou trata-se de liberdade de expressão?
3. Existem prejuízos ou benefícios de discursos como estes ganharem força na política brasileira? Por quê?

Terceiro momento (15 minutos):

✓ Socialização dos debates em grupo para a turma toda.

No primeiro grupo, percebemos o inconformismo das alunas com as atitudes demonstradas e que são muito presentes no Brasil ainda hoje. As meninas conseguem fazer comparações com outros países que lidam com pontos parecidos de suas Histórias de forma bastante distintas, considerando crime este tipo de apologia. Ainda existe uma

importante reflexão sobre a diferença entre a liberdade de expressão e a ameaça à vida de outros indivíduos.

Cabe aqui a reflexão feita por Adorno (2012) sobre a criação da Comissão da Verdade no primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014). Para o autor, a polêmica gerada em sua concepção revela os diferentes interesses políticos envolvidos, já que alguns parlamentares preferiram considerar o assunto finalizado, provavelmente por terem relação direta ou indireta com os atos de tortura na ditadura civil-militar. Por isso, como perceberam as alunas, outros países trataram o assunto de forma diferente, punindo os torturadores e proibindo exaltações ao tema ainda hoje.

No segundo grupo, a discussão inicial entre Luís e Miguel demonstra a oposição na forma como defendem as possíveis punições aos torturadores. Ao acreditar que também devem ser torturados, Luís não percebe que está relativizando a tortura, como se ela pudesse ser praticada em alguns momentos e ser utilizada como punição dela mesma. A fala de Miguel é mais adequada ao que se acredita ser uma punição ideal de acordo com a Constituição brasileira, ainda que ela não contenha especificamente trechos sobre a tortura na ditadura civil-militar, já que foi escrita após este período e teve como um de seus papéis encerrar este momento, inclusive sem punir seus responsáveis.

Assim como as colegas do primeiro grupo, estes alunos mostram-se inconformados com as atitudes da família Bolsonaro e, sobretudo, com a falta de punição. Chama a atenção a fala de Vinícius que acredita que esta situação deve servir como alerta a outras pessoas para compreenderem o tipo de discurso que estava se disseminando no Brasil. O aluno tinha razão, já que menos de um mês depois destas discussões, o candidato Jair Messias Bolsonaro (à época, do PSL) consolidou-se como o presidente eleito do Brasil para o mandato 2019-2022.

No terceiro grupo, temos dois momentos de destaque. No primeiro, os alunos discutem sobre a força na sociedade destes discursos propagados pela família Bolsonaro. Enquanto a maioria dos alunos defende que eles deveriam ser punidos e que estes discursos só trazem malefícios, Fernando relativiza, dizendo que conhecer um ponto de vista não nos faz necessariamente agir de acordo com ele. Rapidamente, os colegas reagem e falam sobre manipulação e o quanto a sociedade está vulnerável a absorver estas ideias sem compreender sua complexidade. Percebemos a força do diálogo, do debate e como a maioria se uniu para mostrar a Fernando o quanto era absurdo o que ele estava dizendo. Por sua vez, ele continuou em uma mesma postura, sem defender o que disse, mas sem se mostrar convencido pelos colegas.

Aqui podemos remeter a Candau (2007) quando afirma que a terceira dimensão dos Direitos Humanos é a de uma educação para o “nunca mais”. Os alunos parecem se esforçar, ao menos naquele momento, para que a História seja disseminada e que a impunidade gerada com o conformismo e relativização possam ser superadas. Assim como afirma a autora, acreditamos que desta forma haverá uma reconstrução das identidades dos povos calados pelos discursos predominantes.

No segundo momento, a aluna Carolina revela seu inconformismo com Thiago que propôs o pagamento de cestas básicas por parte dos torturadores. Além de demonstrar que acha desproporcional a punição com o crime cometido, ela faz uma comparação com uso da maconha, indicando que, neste caso, acredita em uma punição muito mais amena.

Retomando Arendt, fica clara a força do discurso revelado nas dinâmicas aqui apresentadas a partir da interação com o outro, sobretudo devido à utilização do espaço público. Para a filósofa, os debates em grupo refletem a interação e ganham poder ao serem validados por outros indivíduos.

Reforçamos que o debate no espaço público proporcionou a ação. Esta, por sua vez, fez com que os alunos pudessem compreender melhor a alteridade, reconhecendo os outros enquanto diferentes. Desta forma foi possível discutir os Direitos Humanos saindo de julgamentos e ideias preconcebidas sobre a proposta da ONU escrita em 1948, mas ainda tão atual e relevante para a nossa convivência.

Ressaltamos que em todas as oportunidades, os alunos revelaram entusiasmo para participarem e discutirem, ainda que alguns mais envolvidos que outros. Na última dinâmica, inclusive, parte deles sugeriu que mais momentos assim ocorressem durante as aulas, pois saíram da rotina e puderam debater a partir de experiências e opiniões próprias. Assim, podemos deduzir que, a partir da análise arendtiana, pudemos proporcionar momentos em que o labor transformou-se em ação na sala de aula.

Considerações finais

O grande ponto de partida desta pesquisa que gerou este artigo, desde a concepção de seu projeto, foi a percepção em aula de que muitos alunos do Ensino Médio tratam os Direitos Humanos de forma pejorativa em seu cotidiano e, conseqüentemente, na escola. Por outro lado, compreendendo uma exigência teórica, como sua utilização na redação do ENEM, relatam que sabem do que se trata e valem-se de suas propostas por uma questão de conveniência. Ou melhor, para estes estudantes, os Direitos Humanos são abstratos,

distantes daquilo que consideram ideal, mas são defendidos em seus textos como parte do que chamam, também de forma negativa, politicamente correto.

Assim, após situarmos historicamente a idealização dos Direitos Humanos e o caminho percorrido nestes mais de 70 anos, conduzimos estes temas para a escola, sem constantes referências à Declaração da ONU, justamente buscando tirar as concepções prévias que alguns alunos poderiam ter a respeito dela. As dinâmicas organizadas, portanto, estimularam a conversa sobre alguns destes direitos de forma abrangente e atual.

Já com a temática bastante definida, a teoria de Hannah Arendt veio completamente ao encontro de nossos anseios, já que, além de escrever sobre a construção dos direitos de uma forma muito particular, a filósofa elabora alguns conceitos que se tornaram essenciais à nossa análise em sala de aula, como labor e ação, além da definição de espaço público.

Buscamos, então, unir as propostas das dinâmicas e seus debates com uma análise feita a partir da possibilidade da passagem do labor para a ação por meio do favorecimento a partir do espaço público. Como dito diversas vezes neste estudo, o universo escolar é repleto de labor, marcado pela repetição e ausência da reflexão.

Porém, com base nos demais autores aqui discutidos e em documentos oficiais, como aquele que estabelece o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, entendemos que a escola pode ser um espaço público onde a ação se manifesta. Nosso desafio, portanto, foi criar condições propícias para esta transformação nos debates concebidos a partir da metodologia recomendada por Pichon-Rivière.

Com as cinco dinâmicas propostas em aula, ficou claro que a visão negativa que alguns alunos mantinham sobre os Direitos Humanos estava mais ligada a ideias deturpadas e mal consolidadas do que, de fato, a justificativas que conseguiam sustentar. Muitos deles, inclusive, em suas argumentações, demonstraram capacidade em se colocar no lugar do outro e defender seus direitos sem maiores problematizações.

A própria noção que mantinham sobre os Direitos Humanos estava completamente ligada à reprodução de um universo que não permitia que eles refletissem sobre tais situações, ou seja, estavam presos ao labor até mesmo nesta situação.

Como colocamos, a participação dos estudantes, bem como o envolvimento durante as dinâmicas foi bastante satisfatório, demonstrando que a escola pode transformar o labor em ação, mas devem existir momentos que propiciem esta mudança de postura dos alunos, já que atingir a ação é muito complexo. Salientamos também que

nem todos os alunos se dedicaram completamente às atividades e as realizavam apenas como parte da rotina escolar, não saindo do labor.

O tema e suas possibilidades não estão, de maneira nenhuma, esgotados com este estudo. Ainda assim, entendemos que ele pode colaborar para o ensino na medida em que demonstra práticas de construção do conhecimento com os alunos a partir das dinâmicas e dos temas tratados. Também apresentamos uma alternativa para o desenvolvimento dos Direitos Humanos na escola, fazendo com que os alunos refletissem sobre o tema e, de preferência, que conseguissem extrapolar os limites da escola e levar estas práticas para seus cotidianos.

Hannah Arendt atesta que a ação só é percebida quando ela termina. E ainda que o historiador ou seu narrador compreende melhor que ela ocorreu do que seus participantes, pois há um afastamento necessário para ela ser revelada e melhor assimilada.

Desta forma, colocamo-nos nesta função de narrador, explicitando um processo do qual os próprios alunos provavelmente não se deram conta: a transformação do labor em ação nos momentos proporcionados a eles em sala de aula, buscando não só o debate, mas também a construção de uma Educação em Direitos Humanos.

Seguimos assim acreditando no poder transformador da educação para a edificação de uma sociedade mais justa e que consiga, essencialmente, dialogar. Por fim, recorreremos mais uma vez a Hannah Arendt (1961, p. 12) ao afirmar que “a nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo”.

Referências

ADORNO, S. História e desventuras: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estudos Cebrap**. São Paulo, n. 86, mar. 2012.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. A crise da educação. *In: Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectivas, 1961. p. 225-348.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BBC NEWS. '**Se em nome de Cristo destroem, em nome de Cristo vamos reconstruir**': evangélicos ajudam a reerguer terreiro queimado. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43879422>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BISPO da Universal é condenado a dois anos por chutar santa. **Folha de São Paulo**, maio 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/01/brasil/36.html>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.783**, de 28 de junho de 1989: dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

CALDEIRA, T. P. R. Direitos Humanos ou ‘privilégios de bandidos’? Desventuras da democratização brasileira. **Novos Estudos Cebrap**, v. 30, n. 174, 1991.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARVALHO, E. **Greve da PM teve 219 mortes e prejuízo no comércio do ES**. 2018. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2018/12/greve-da-pm-teve-219-mortes-e-prejuizo-no-comercio-do-es-1014158815.html>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CARVALHO, J. S. F. Educação e direitos humanos: formação de professores e práticas escolares. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília, DF, 2007.

CARVALHO, T. **Ditadura militar no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em: 12 out. 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CORTE europeia confirma lei francesa que proíbe burca em locais públicos. **Folha de São Paulo**, jul. 2014. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/07/1479127-corte-europeia-confirma-lei-francesa-que-proibe-burca-em-locais-publicos.shtml>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CRUZ, B. S. **Quero seguir em frente, diz jovem da Fundação Casa aprovada no vestibular**. 2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/05/07/quero-seguir-em-frente-diz-jovem-da-fundacao-casa-aprovada-no-vestibular.htm>. Acesso em: 22 ago. 2018.

EX-MILITARES e ex-militantes comentam torturas e mortes na Ditadura Militar. [S.l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (6min50s). Publicado no canal TV GALVÃO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lb7DQw3hOCg>. Acesso em: 27 set. 2018.

GASPARIN, G. **Apesar de leis, ex-presos enfrentam resistência no mercado de trabalho**. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2010/12/apesar-de-leis-ex-presos-enfrentam-resistencia-no-mercado-de-trabalho.html>. Acesso em: 22 ago. 2018.

GLOBO ESPORTE. **Jogadores de clube alemão fazem gesto nazista em foto e são demitidos**. 2018. Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/futebol/futebol->

internacional/futebol-alemao/noticia/jogadores-de-clube-alemao-fazem-gesto-nazista-em-foto-e-sao-demitidos.ghtml. Acesso em: 27 set. 2018.

G1 (CE). **Travesti Dandara foi apedrejada e morta a tiros no Ceará, diz secretário.** 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/apos-agressao-dandara-foi-morta-com-tiro-diz-secretario-andre-costa.html>. Acesso em: 22 ago. 2018.

G1 (MS). **Adolescente de 15 anos é apreendido suspeito de estuprar bebê e deixá-la desacordada em matagal, na capital de MS.** 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/02/27/adolescente-de-15-anos-e-apreendido-suspeito-de-estuprar-bebe-de-1-ano-e-deixa-la-desacordada-em-matagal-2.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2018.

G1 (São Carlos e Araraquara). **Adolescente de 17 anos esfaqueia e mata pai em Itirapina.** 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2018/09/26/adolescente-de-17-anos-esfaqueia-e-mata-pai-em-itirapina-sp.ghtml>. Acesso em: 27 set. 2018.

LAFER, C. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos avançados**, v. 30, n. 11, p. 55-65, 1997.

LEI da Anistia não é obstáculo para julgar torturadores. **Carta Capital**, set./2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/lei-de-anistia-nao-e-obstaculo-para-julgar-torturadores-8107>. Acesso em: 27 set. 2018.

LEVIN, L. **Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LUCCHESI, R.; BARROS, S. A utilização do grupo operativo como método de coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 9, n. 3, p. 796-805, 2007.

MAANEN, J. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, dec. 1979.

MACHADO, V. **PMs cobram reajuste, famílias fazem protesto e ES vive caos.** 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/espiritosanto/noticia/2017/02/pms-cobram-reajuste-familias-fazem-protesto-e-es-vive-caos-entenda.html>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MAGENDZO, A. (Org.). **Educación em Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica.** Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MANNING, P. K. Metaphors of ten fields: varieties of organizational discourse. **Administrative science quarterly**, USA, v. 24, n. 4, p. 660-671, dec. 1979.

MARZOLLA, I. **Esquizofrenia brasileira deseja e massacra o diferente ao mesmo tempo**. 2018. Disponível em: <https://mitsp.org/2018/esquizofrenia-brasileira-deseja-e-massacra-o-diferente-ao-mesmo-tempo/>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A; MENDONÇA, E. F. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. *In*: BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal**. Brasília-DF, 2008.

NEVES, E. Filho de Bolsonaro usa camisa com notório criminoso da ditadura. **Veja**, maio/2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/radar/filho-de-bolsonaro-usa-camisa-com-notorio-criminoso-da-ditadura/>. Acesso em: 27 set. 2018.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

PARANAIBA, G., SILVA, A. **Com apreensões em alta, crimes cometidos por jovens chamam a atenção pela banalidade**. 2015. Disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/08/20/interna_gerais,680159/com-apreensoes-em-alta-crimes-cometidos-por-jovens-chamam-a-atencao-p.shtml. Acesso em: 22 ago. 2018.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POLETTI, L. **MEC tira combate à homofobia e transfobia dos critérios para avaliação de livros**. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-tira-combate-homofobia-transfobia-dos-criterios-para-avaliacao-de-livros-22672206>. Acesso em: 22 ago. 2018.

PUFF, J. **Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?** 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm/. Acesso em: 11 ago. 2018.

REDAÇÃO FOLHA VITÓRIA. **Greve PM: 204 mortes registradas e nem todos os crimes foram solucionados**. 2018. Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/policia/noticia/02/2018/greve-pm--204-mortes-registradas-e-nem-todos-os-crimes-foram-solucionados>. Acesso em: 15 ago. 2018.

REDUÇÃO da maioria penal. [S.l.: s.n.], 2015. 1 vídeo (2min37s). Publicado pelo canal Coluna #25. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BmpWjuXtVZA>. Acesso em: 22 ago. 2018.

REVISTA FÓRUM. **Traficantes evangélicos fazem mãe de santo destruir terreiro ‘em nome de Jesus’**. 2017. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/traficantes-evangelicos-fazem-mae-de-santo-destruir-terreiro-em-nome-de-jesus-assista/>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos / as? *In: SILVEIRA, R. M. G. et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In: SILVEIRA, R. M. G. et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SENADO NOTÍCIAS. **Comissão adia votação de PEC que reduz maioria penal**. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/27/comissao-adia-votacao-de-pec-que-reduz-maioridade-penal>. Acesso em: 22 ago. 2018.

VIEIRA, J. C. **Democracia e Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.