

# TOPOGRAFIA DOS DIREITOS HUMANOS: INDICADORES DA ESCOLA BRASILEIRA

## TOPOGRAPHY OF HUMAN RIGHTS: BRAZILIAN SCHOOL INDICATORS

**Marinalva Araújo de Oliveira Lima**

Mestrado em Ciências da Educação. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Executiva de Educação em São Felix do Xingu-Pará  
[marinalva\\_raimundo@hotmail.com](mailto:marinalva_raimundo@hotmail.com)

**José Viegas Brás**

Doutor em História da Educação. Professor na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Investigador Integrado do CeIED  
[zevibras@gmail.com](mailto:zevibras@gmail.com)

**Maria Neves Gonçalves**

Doutora em Ciências da Educação. Professora na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Investigadora Integrada do CeIED  
[p1873@ulusofona.pt](mailto:p1873@ulusofona.pt)

**RESUMO:** Temos a responsabilidade de construir a cidadania. Cabe ao Estado um papel decisivo no processo de construção do bem-comum. No sentido de sabermos o impacto que o ensino dos Direitos Humanos tem na formação dos estudantes e de problematizarmos o despertar de uma consciência crítica necessária ao exercício da cidadania realizou-se este estudo em três escolas do Ensino Fundamental. Na metodologia, utilizaram-se três técnicas de pesquisa: 1- Análise documental das fontes selecionadas; 2- Aplicação de um questionário a 450 alunos e 3- Entrevistas a 30 professores. Os resultados permitem dizer que os Direitos Humanos, enquanto valor histórico alcançado, não estão devidamente trabalhados no processo de formação dos jovens. Não representando toda a realidade do ensino no Brasil, o que dizem os estudantes e professores constituem indicadores importantes. A inquietante conclusão diz-nos que a escola não está a cumprir a sua função social, condição fundamental para a expansão da vida democrática e o exercício da cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cidadania. Democracia. Direitos Humanos. Educação.

**ABSTRACT:** We have a responsibility to build the citizenship. State a decisive role in the process of construction of the common good. In order to find out the impact that the teaching of Human Rights has on training of students and the sense of questioning the awakening of a critical consciousness necessary for the exercise of citizenship, we have done this study in three elementary schools. In the methodology we used three survey

techniques: 1<sup>st</sup> documental analysis; 2<sup>nd</sup> application of a questionnaire to 450 students; 3<sup>rd</sup> interview to 30 teachers. The results allow us to say that Human Rights are not being properly processed in the process of training of young. Not representing all the reality of the teaching in Brazil, but they are important indicators. The unsettling conclusion tells us that the school is not doing his social function, a fundamental condition for the expansion of democratic life and the exercise of citizenship.

**KEYWORDS:** Citizenship. Democracy. Education. Human Rights.

## 1 Introdução

É preciso ter cidadania. É preciso fazer cidadania. Os seres humanos vivem em determinadas condições históricas dominadas por relações de poder que distribuem diferentes estatutos aos membros da comunidade com os correspondentes Direitos e Deveres. O nascimento de um “nós” em relação a um “outros, incluindo” uns e “excluindo” outros, leva-nos à interrogação de Touraine (1998): Poderemos viver juntos? Toda a pedagogia nasce das necessidades históricas e visa a formação de um homem para ter uma intervenção social. Os Direitos Humanos não podem ser entendidos no abstracto, mas no quadro das relações de poder que se querem implementar para uma sociedade livre e democrática. Nesse sentido, importa fazer uma reflexão sobre o papel que a escola está (ou não) a cumprir para a construção de uma cidadania saudável.

A sociedade actual confronta-se com inúmeros problemas que apelam também à intervenção da escola como forma de combater práticas etnocêntricas, sexistas, racistas, xenófobas... que teimam em transformar as diferenças em desigualdades inaceitáveis, o que faz da cidadania um conceito problematizador. Face à necessidade de construir cidadania, compreende-se a importância de (re)pensar o papel da escola. Os direitos humanos têm que fazer parte das políticas públicas e do trabalho de sala de aula, o que exige da escola e do professor uma postura crítica e transformadora. Superar o modelo tecnicista, ingénuo e acrítico é não só uma necessidade como também uma exigência para se poder contribuir para a expansão da vida democrática e o exercício da cidadania.

Trata-se de ensinar a ler as palavras, mas também o mundo, como dizia Paulo Freire (1983), em prol de resgatar a autoestima e a capacidade de recriação no contexto que, muitas vezes, desvaloriza o ser humano. A

escola tem que assumir a responsabilidade política de uma educação em direitos humanos comprometida com o presente e com o futuro, condição fundamental para a vida democrática e o exercício pleno da cidadania.

## 2 Problemática

A educação não é para a sobrevivência do mais apto. Construir cidadania passa por construir relações de integração. O Direito à cidadania, enquanto questão central da vida social e cultural, é uma questão nevrálgica ao processo de construção do currículo. Segundo Berticelli (2001, p. 34), “[...] não é possível pensar o currículo desvinculado de questões culturais, principalmente quando perguntamos: Currículo para quem?” Nessa mesma linha de pensamento, diz-nos Silva (2001, p.137):

[...] num mundo em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais, é de esperar que a ideia central dos Estudos Culturais possam encontrar um espaço importante no campo das perspectivas sobre currículo.

A educação não pode ser reduzida a um exercício “mecânico”, sem sentido. O currículo tem que ser sensível às preocupações contidas na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948). Mas só isso não basta. O professor não se pode restringir à mera transmissão de conhecimentos, alheando-se de formar pessoas conscientes.

Segundo o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PNDH), de 2005 em diante devemos assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva numa sociedade livre. Aliás, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem que a educação escolar brasileira deve criar condições para que os alunos possam desenvolver capacidades para a compreensão da realidade social, bem como para a participação política e cultural, condições fundamentais para o exercício da cidadania. Igualmente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) alerta-nos para a formação de uma consciência cidadã ao nível cognitivo, social, ético e político. Educação sem consciência não é possível.

Nesse sentido, a nossa questão de partida é indagar de que modo a Declaração Universal dos Direitos Humanos está a ser levada à prática? Que conhecimentos têm os alunos sobre a questão dos Direitos Humanos? Como se posicionam os professores sobre essa problemática?

### 3 Objetivos

- Analisar o enquadramento normativo dos Direitos Humanos;
- Identificar o conhecimento dos alunos em relação aos Direitos Humanos nas referidas Unidades Integradas;
- Reflectir sobre o papel do educador;
- Discutir o papel da educação para a concretização dos direitos humanos.

### 4 Fontes

Neste artigo, utilizamos as seguintes fontes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PNDH) e Carta dos Direitos Humanos.

### 5 Metodologia

Para a concretização do trabalho utilizámos três técnicas de pesquisa:

- 1- Análise documental das fontes para fazermos o enquadramento normativo no Brasil;
- 2- Aplicação de um questionário para a recolha dos dados (conhecimento dos alunos em DH). O questionário que foi aplicado a 450 alunos do 6º ao 9º anos (entre 12 e 15 anos de idade) do Ensino Fundamental das Unidades Integradas: Ministro Henrique de La

Roque, no município de Paço do Lumiar-MA; Escola Criança Esperança, em Raposa-MA, e Dr. Paulo Ramos, na cidade de São José de Ribamar-MA. Dos alunos inquiridos, 63% são do sexo feminino e 37% do masculino. Convém assinalar também que 85% dos alunos são de famílias de baixa renda e abrangidos pelo programa Bolsa Família do Governo Federal. Os familiares vivem na maioria da pesca e de trabalhos artesanais.

- 3- Entrevista a 30 professores do 1º ao 6º anos das referidas escolas, para completarmos a leitura da realidade.

## 6 Enquadramento Teórico

### 6.1 Cultura(s) e Educação

A cultura é a base para o desenvolvimento humano. Ela define e estrutura o mundo, fornece as lentes pelas quais nos vemos a nós mesmos e vemos os outros. Além disso, dá-nos o sentido de identidade e de pertença. Para Tylor (1958, p. 83), a cultura inclui “[...] conhecimento, crenças, arte, moral, lei e costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” Esse conceito recebeu influência do evolucionismo unilinear de Darwin (1809–1882). Antropólogos como Boas (1858-1949), Malinowski (1884-1942) e Margareth Mead (1901-1978) criticaram essa noção de cultura por considerarem que não é possível falar-se de cultura no singular. Boas (1896) desenvolveu a teoria do particularismo histórico, segundo a qual cada cultura segue seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos pelos quais os povos passam.

É importante destacar que Malinowski (1922), ao pesquisar o povo Trobriand da Melanésia, e Boas, realizando os seus estudos sobre os índios norte-americanos, conceberam que os grupos humanos que estudavam não eram sobreviventes do passado, nem “povos primitivos”, mas grupos humanos que tinham as suas próprias regras em relação a casamento, religião, alimentação, indumentária etc. Esses povos possuíam uma língua própria e uma forma específica de educar os filhos e de estabelecer relações de parentesco.

Geertz (1989, p. 37), ao definir cultura, considerou que ela é um sistema de símbolos e significados e deve ser considerada como um “[...] conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (a que os técnicos de computadores chamam programa) para governar o comportamento.” Nessa perspectiva, todos os seres humanos estão geneticamente aptos para receberem um programa a que chamamos “cultura”. Assim, toda ação social, é constituída segundo códigos e convenções a que chamamos cultura. No entanto, é necessário estarmos precavidos contra o etnocentrismo que, segundo Rocha (1994, p. 42), pode ser definido como uma visão do mundo em que o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo. Os outros grupos são pensados e sentidos através de nossos valores, o que leva à dificuldade de aceitarmos as diferenças e ao sentimento de estranheza, de medo e de hostilidade.

Importa realçar que a atitude relativizadora permitiu conhecer e entender o significado de diferentes costumes para melhor conviver com aquilo que às vezes parece estranho e exótico. A educação deve contribuir para a construção de uma nova sociedade de tolerância e respeito pelo diferente, com conhecimento dos direitos e deveres.

## 6.2 Raça, etnia e identidade

A partir do século XIX o Ocidente procurou compreender e administrar as múltiplas culturas e os povos com quem passou a estabelecer relações. Além disso, também buscou entender como essas relações, presentes no cotidiano, acabam por se refletir na prática pedagógica. Nesse sentido, dois conceitos ganham destaque: o racismo e a etnicidade.

Pode-se dizer que raça é um conceito recente, construído no final do século XVI. Primeiramente, o conceito de raça nos remete à ideia de um conjunto de pessoas ligadas por uma origem comum. É importante ressaltar que a partir do século XIX o conceito de raça passou a adotar uma conotação biológica, sendo usada no sentido de determinar tipo de seres humanos que se diferenciam por causa das características físicas e por capacidades mentais.

Ademais, após a 2ª Guerra Mundial, alguns cientistas sociais passaram a considerar raça um grupo de pessoas que, em uma sociedade, é

socialmente diverso de outros grupos em virtude de certas diferenças físicas. A atribuição direta à genética foi suprimida e, em seu lugar, foi trazida à tona a ideia de que essas características físicas têm um sentido social reforçado através de crenças, valores e atitudes. Na falta de traços físicos, esses grupos deveriam ser chamados de “étnicos”. Boaventura (1997, p. 1) enfatiza que:

Se observarmos a história dos direitos humanos no período imediatamente após a Segunda Grande Guerra, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral a serviço dos interesses económicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos. Um discurso generoso e sedutor sobre os direitos humanos permitiu atrocidades indescritíveis, as quais foram avaliadas de acordo com revoltante duplicidade de critérios.

Segundo Weber (1992, p. 92), “[...] os fatores que formam as comunidades étnicas são a língua e a religião.” São elas que autorizam essas comunidades a compartilharem um mesmo código e as mesmas regras de conduta e comportamento. Por isso, podem existir, dentro de uma mesma comunidade étnica, dialetos e religiões que diferenciam as comunidades.

O conceito de etnicidade nasceu no campo da sociologia norte-americana do início do século XX, ligada à teoria assimilacionista, isto é, ao processo de incorporação dos imigrantes às cidades norte-americanas. Segundo essa teoria, a assimilação estaria completa quando os nativos e os estrangeiros compartilhassem os mesmos sentimentos, as mesmas lembranças e as mesmas tradições. A tendência, segundo autores dessa teoria, como Park e Burgess, seria a assimilação completa dos imigrantes, acompanhada do desaparecimento dos grupos minoritários. Esse movimento é chamado de transculturação do étnico.

### 6.3 Educação sexual como um direito

Uma abordagem de educação sexual emancipatória deve ser vista como uma intervenção qualitativa e intencional no processo educacional.

Essa abordagem mostra-se como um meio temático-político-pedagógico fundamental que busca desalojar certezas, desafiar debates, reflexões e posturas fundamentais para uma cidadania inclusiva.

A abordagem sócio-histórico-crítica da dimensão humana da sexualidade tem como ponto de partida o entendimento de que a repressão sexual e a repressão sociopolítica estão relacionadas, sendo a luta pela liberdade a luta pelo Eros, o contrário também como verdadeiro (MARCUSE, 1975). Por isso, é um dever buscar despertar da consciência crítica. Conforme Pocovi (2001, p. 91), “[...] cada ser humano tem seu lugar nesta busca de discutir teórica e historicamente a sexualidade humana.”

A educação sexual ajuda a compreender e a viver a sexualidade. A sexualidade não é anomalia, patologia, disfunção, mas é entendida como um complexo de valores, modelos, comportamentos, padrões socialmente construídos. Uma abordagem emancipatória pressupõe desconstruir esses modelos, procurando a igualdade, atendendo à diversidade cultural.

A Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais, surgiu da luta de muitas pessoas, em defesa de uma educação cidadã que incluísse a educação sexual emancipatória, construída e aprovada, em plenário do XV Congresso Mundial de Sexologia, realizado na China em 1999. Os estudos de gênero e da teoria querem-nos dizer que existem muitas maneiras de ser masculino e feminino, resultantes da produção de diferentes dispositivos culturais e históricos que devem gozar dos mesmos direitos.

## 6.4 Movimentos e conquistas de afrodescendentes

As populações africanas e afrodescendentes, referem-se aos indivíduos que vieram diretamente da África, através do tráfico de escravos, e aos já nascidos no Brasil, mas que têm em sua genealogia a marca da descendência africana. É importante referir, no entanto, que o uso do termo “africano” implica considerar que os indivíduos assim designados também são de diferentes origens étnicas.

A população brasileira teve como característica de sua formação as diferenças. Além das populações indígenas, o elemento denominado “branco” e os africanos também não são homogêneos. Entre os portuque-



ses que vieram para o Brasil, por exemplo, havia judeus, ciganos, muçulmanos e protestantes. Portanto, tentar homogeneizar todos sob a designação de “brancos” significa negar as diferenças existentes entre eles.

Precisamos romper com estigmas e preconceitos presentes em alguns livros didáticos que trabalham com a ideia de que as populações africanas e afrodescendentes foram apenas escravas, submissas, objeto de uso e abuso de seus senhores. Assim, a proposta de conceber essas populações como construtoras de sua própria história é fundamental para que as crianças afrodescendentes, na escola, concebam a si próprias sob um olhar positivo.

As ideias dos movimentos afrodescendentes que foram introduzidas no Brasil, inicialmente em São Paulo, entre o final dos anos 1960 e durante os anos 1970, fizeram com que os militantes percebessem a necessidade de lutar contra a discriminação. No final da década de 1970, a postura assumida pelo movimento afrodescendente em São Paulo produziu efeito de militância em várias regiões do Brasil, de modo que isso pode ser observado nas várias reorganizações afrodescendentes do país. Em 1970, surgiu, em pleno ato público contra a violência racial, o Movimento Negro Unificado (MNU). Essa ação consolidou-se como uma entidade nacional e assumiu uma função de vanguarda no movimento afrodescendente no Brasil. A partir da militância dos movimentos afrodescendentes que surgiram no final da década de 1970, intensificou-se, no Brasil, a luta pela autoafirmação da população afro-brasileira.

## 6.5 As diferenças culturais indígenas e a prática pedagógica

As populações indígenas, embora possuam alguns traços culturais comuns, diferenciam-se por apresentarem características específicas: existem diferentes línguas, diferentes maneiras de conceber, ver, agir e viver no mundo, maneiras particulares de cada cultura e em cada tempo histórico.

Segundo a *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988, o Estado deve garantir a existência das populações e culturas indígenas (o Art. 210, § 2º e o Art. 215, § 1º estabelecem essa proteção e dever do Estado). Os movimentos indígenas espalhados pelo Brasil pretendem lutar pelas comunidades dos seus povos com a finalidade de assegurar os direi-

tos históricos dos índios à terra, bem como procurar promover projetos de futuro autônomo para os indígenas, respeitando as suas próprias diferenças étnicas e culturais.

Conforme Vilanova, Fenerich e Russo (2011, p. 46), no ano de 1973 foi elaborado o Estatuto do Índio. Porém, o Estado brasileiro a reestruturou, de modo a dar margem a processos corruptos e escasso controle, resultando que a proteção aos grupos indígenas foi exceção e não a regra geral.

## 7 Apresentação dos resultados

### 7.1 Discurso normativo

As duas primeiras cartas constitucionais (a Constituição Imperial, de 1824 e primeira Constituição Republicana, de 1891) concentraram-se nas liberdades públicas, objetivando delimitar o poder do Estado e desvinculá-lo do poder econômico dos grandes proprietários de terras. Nessas constituições aparecem as primeiras garantias a liberdades individuais, tais como liberdade religiosa, liberdade de associação sem armas e direito à defesa. Quanto às demais instituições, acrescentaram direitos sociais ao seu conteúdo, mas mantiveram dispersos nas disposições sobre como deveria ser a ordem econômica e social do país, ou seja, não propunha direitos e garantias fundamentais, como o faz a Constituição atual.

Uma mudança relevante veio com a Constituição de 1934, promulgada no governo Getúlio Vargas. Nessa Constituição, pela primeira vez foram utilizados os termos “povo” e “trabalhador”. Nessa carta constitucional instituiu-se o salário mínimo regional, a proibição de diferença de salário com a mesma atividade e o direito a repouso semanal e férias remuneradas. Assim, a Constituição de 1934 também explicitou o princípio de igualdade perante a lei, bem como direitos culturais e a educação gratuita até o primário, a obrigatoriedade de a união proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país. Às mulheres, foi garantido o direito ao voto.

Entretanto, com o golpe de 1937 e a imposição pelo governo Getúlio Vargas de uma ordem ditatorial, muitas das garantias individuais con-

quistadas anteriormente perderam sua efetividade, o que se expressa na Constituição outorgada de 1937.

A partir do golpe militar de 1964, os artigos da Constituição vigente que proclamavam os direitos fundamentais do indivíduo e suas garantias foram suspensos. numa sequência de atos institucionais que expressava a conjuntura ditatorial em que o país se encontrava. Vale acrescentar que a Constituição de 1937, além da emenda de 1969, com força de carta constitucional, representam um estado de retrocesso no campo dos direitos humanos. Foram restritas a liberdade de opinião e expressão, o direito à reunião não ficou plenamente garantido, além de se ampliarem punições, exclusões e marginalizações políticas decretadas em atos institucionais. Muitos grupos clandestinos surgiram como reação às violações dos direitos humanos durante o período da ditadura militar, com a finalidade de discutir meios para a defesa de tais direitos. Esses grupos reuniam-se secretamente em espaços cedidos por igrejas e tinham como influência a Teologia da Libertação. Nessas reuniões discutiam-se problemas sociais brasileiros como a discriminação, a desigualdade existente entre pobres e ricos, as injustiças no mundo do trabalho e outras questões dessa natureza.

No governo de José Sarney, primeiro presidente civil após a ditadura militar, o Brasil inicia a sua adesão aos pactos e convenções internacionais de proteção, promoção e defesa dos direitos humanos, os quais influenciaram a constituinte de 1988. O processo contou com a participação da sociedade que se fez presente mediante apresentação de 122 emendas populares, com 12 milhões de assinaturas.

A Constituição de 1988 é considerada o documento mais abrangente sobre direitos humanos já adotado no Brasil. Diferentemente das cartas anteriores, insere os direitos sociais no título dedicado aos direitos e garantias. Essa foi a primeira Constituição Brasileira a tratar a saúde como direito fundamental, demonstrando, assim, estar sintonizada com as principais declarações internacionais dos direitos humanos. A educação também passa a constar como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Com a Constituição de 1988, mulheres, crianças, adolescentes, idosos, índios, filhos adotados, portadores de deficiências, concubinas e outros, que antes não eram passíveis de atenção legislativa, passam a receber tratamento legal e digno de cidadãos, o que desencadeia o desenvolvimento de uma série de iniciativas para a garantia e proteção de seus direitos.

Uma das iniciativas decorrentes do conteúdo da Constituição Federal de 1988 é a Lei Federal 8069/90, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a proteção integral às crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). Essa lei regulamenta o conteúdo do Art. 227 da Constituição Federal de 1988, segundo o qual:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 45)

Por muito tempo a criança foi vista como “menor”, como propriedade dos pais, e não como um cidadão de mesmo valor que os adultos. Com a criação do Estatuto, a criança passou a ser vista como sujeito de direitos e adquiriu acesso a mecanismos de proteção.

Segundo Brás et al. (2012, p. 169), “[...] o ensino e a cultura deviam ser colocados ao alcance de toda a gente o que equivalia a proceder a uma reforma social no sentido mais lato do termo, reforma essa que haveria de ser profundas repercussões, a longo prazo, na evolução da sociedade.” Um importante caminho para o conhecimento dos direitos humanos e cidadania e para concretização dos direitos já está estabelecido na Constituição do Brasil (1988, p. 42):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, postula a educação das pessoas com necessidades especiais como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

## 7.2 Os Direitos Humanos percebidos na Escola

Os alunos, quando questionados se têm conhecimento dos DH pelos meios de comunicação social, 40,89% reconhece essa informação. Contudo, um número quase equivalente (34,23%) tem uma posição contrária, tendência idêntica nas três escolas. Os dados obtidos levam-nos a dizer que o impacto da comunicação social nos alunos sobre o conhecimento de direitos e deveres é muito fraco.

		Escola A Nº / %	Escola B N/%	Escola C N /%	Subtotal N/%	Total N/%
Conhecimento dos Alunos	SIM	65/14,45	60/13,33	59/13,11	184/40,89	450/100%
	NAO	48/10,67	54/12,00	52/11,56	153/34,23	
	N/Resp.	37/8,21	36/8,00	39/8,67	113/24,88	

### Quadro 1: Conhecimento dos alunos sobre Direitos Humanos através dos *mass media*

Fonte: Elaboração do autor.

		Escola A N/%	Escola B N%	Escola C N/%	Subtotal N/%	Total N/%
Conhecimentos dos Direitos Humanos (DH) Livros Didáticos	SIM	19/4,22	20/4,45	20/4,45	59/13,12	450/100%
	NAO	88/19,56	89/19,78	86/19,11	263/58,45	
	N/Resp.	43/9,55	41/9,10	44/9,78	128/28,43	
Trabalho de sala de aula acerca dos DH	SIM	58/12,89	55/12,20	57/12,70	170/37,79	450/100%
	NAO	52 /11,55	53 /11,80	53/11,80	158/35,15	
	N/Resp.	40 /8,89	42 / 9,33	40/8,84	122/27,06	
Importância de abordar os DH na sala de aula	SIM	122/27,10	120/26,67	121/26,89	363/80,66	450/100%
	NAO	15/3,34	17/3,78	14/3,10	46/10,22	
	N/Resp.	13/2,89	13/2,88	15/3,35	41/9,12	

### Quadro 2: Direitos Humanos na prática pedagógica

Fonte: Elaboração do autor.

A leitura do Quadro 2 leva-nos a dizer que a maioria dos alunos não identifica os DH nos livros didáticos. A diferença é bastante assinalável.

É preocupante registrar-se que 58,45% dos alunos refere que os livros didáticos não trata dos problemas dos Direitos Humanos. Apenas 13,12% dizem que tratam desta questão. Sublinhe-se que esta tendência é idêntica nas três escolas.

Quanto à questão de saber se os direitos universais são debatidos em sala de aula, verificamos que 37,79% dos alunos afirma positivamente e 35,15% diz que não. É muito significativo que uma percentagem quase equivalente dos alunos refira que os DH não são trabalhados em aula, com igual tendência nas três escolas.

É extremamente relevante que a grande maioria dos alunos (80,6%) reconheça a importância que a temática dos DH seja trabalhada na sala de aula, ainda que se tenha verificado um baixo índice de reconhecimento nos livros didáticos e no trabalho de sala de aula. Esse resultado evidencia a necessidade do processo educativo para a conscientização e consolidação dos DH.

		Escola A N/%	Escola B N/%	Escola C N/%	Subtotal N/%	Total N/%
Presença dos DH no trabalho pastoral das igrejas	SIM	44/9,77	42/9,33	43/9,50	129/28,60	450/100%
	NÃO	72/16,00	74/16,40	73 /16,30	219/48,70	
	N/Resp.	34/7,56	34/7,60	34 /7,54	102/22,70	

### Quadro 3: Influência das igrejas nos DH

Fonte: Elaboração do autor.

O Quadro 3, que retrata a relação dos ensinamentos na igreja, “vida espiritual e amor ao próximo”, evidencia também que há uma maioria dos alunos (48,70%) que refere não ser abordado, contra 28,60% que diz que o tema é tratado. Tal desfasamento é mantido em cada uma das escolas.

Pela análise do Quadro 4 percebemos que as famílias pouco comentam a declaração dos DH. É importante assinalar que 58,50% dos alunos refere que os DH não são comentados no seio da família. Este dado é significativo porque 85% dos estudantes são de famílias de baixa renda e beneficiados pelo programa Bolsa Família do Governo Federal. Mas é de realçar que uma percentagem significativa deles (84,50%) considera que essa temática seria algo importante a debater.

		Escola A N/%	Escola B N/%	Escola C N/%	Subtotal N/%	Total N/%
Comentários da Família sobre Direitos Humanos	SIM	23/5,00	20 /4,50	20 /4,50	63 /14,00	450/100%
	NÃO	87/19,50	88 /19,50	87 /19,50	262 /58,50	
	N/Resp.	40/8,83	42 /9,33	43 /9,34	125 /27,50	
Opinião dos alunos sobre a importância dos DH serem discutidos em família	SIM	128/28,50	125/28,00	126/28,00	379 /84,50	450/100%
	NÃO	15/3,00	15/3,00	17 /3,80	47 /9,80	
	N/Resp.	7/1,83	10 /2,33	7/1,54	24 /5,70	

#### Quadro 4: Direitos Humanos no contexto familiar

Fonte: Elaboração do autor.

		Escola A N/%	Escola B N/%	Escola C N/%	Subtotal N/%	Total N/%
Dimensões dos DH valorizadas pelos alunos	Saúde	70/15,5	74/16,50	69/15,40	213/47,40	450/100%
	Educação	41/9,00	43/9,50	43/9,50	127/28,00	
	Moradia	26/6,00	18 /4,00	18/3,80	62/13,80	
	Segurança	6/1,50	7/1,50	11/2,50	24/5,50	
	N/Resp.	7/1,83	8/1,83	9/2,14	24/5,30	

#### Quadro 5: Direitos Humanos: dimensões valorizadas pelos alunos

Fonte: Elaboração do autor.

Relativamente às dimensões dos DH, podemos verificar que o direito à saúde é o mais relevante (47,40%). O direito à educação surge num segundo plano mas com uma diferença assinalável (28%). O direito à segurança (13,8%) e à moradia (4,7%) são também mencionados mas com uma diferença assinalável.

No processo de construção da cidadania, os professores são uma peça chave. Em última instância, qualquer mudança é sempre realizada pelos professores. Mas, nas entrevistas que foram realizadas aos professores, 83% referem que a sua falta de conhecimento compromete o processo e 10% declaram que é por falta de apoio dos gestores.

Os resultados da pesquisa levam-no a dizer que os Direitos Humanos são pouco discutidos na prática pedagógica. Torna-se claro que são muitas as dificuldades. Os professores, na sua grande maioria (93%), dizem que nunca estudaram o que preceituam os programas educacionais. Dizem que a problemática dos DH não faz parte das formações contínuas.

Por outro lado, foi relatado também que um dos entraves para a educação inclusiva se encontra na falta de apoio médico e atendimento a educandos com problemas familiares. Igualmente, 93% dos professores afirmaram que os deficientes não recebem atendimento médico. Acrescente-se ainda que número também bastante expressivo (77%) dos professores refere que os educandos com problemas familiares não recebem assistência dos representantes do Estatuto da Criança e do Adolescente. Os alunos com essas dificuldades não são assistidos pelos representantes desse órgão.

Quanto ao espaço escolar, os professores consideraram que há necessidade de melhorias. Igualmente expressiva é a percentagem de professores (70%) que considera que a escola não tem estrutura adequada para envolver os educandos na prática desportiva. Aliás, grande parte dos professores (63%) diz-nos que o espaço escolar é o principal obstáculo para efetivação do ensino em tempo integral.

Os professores foram unânimes em dizer que a maior dificuldade de efetivação dos direitos deve-se ao seu desconhecimento e à falta de informação. Pelo referido, infere-se que existe a necessidade de se tomarem decisões ao nível da formação de professores e de melhoria do espaço escolar que sirvam para implementar a consciencialização crítica dos Direitos Humanos.

## 8 Considerações finais

Os resultados da pesquisa devem servir como um grito de alerta. Eles leva-nos à inquietante conclusão de que os assuntos relacionados com os Direitos Humanos não são devidamente integrados no processo ensino-aprendizagem. Não queremos anunciar a falência da escola, mas queremos dizer que a escola não está a cumprir cabalmente a sua função social de contribuir para uma cultura universal em DH. Por outro lado, a ruptura da família, da igreja, dos meios de comunicação social contribuem para



que os conhecimentos, atitudes e comportamentos favoráveis à defesa e respeito dos DH sejam frenados.

Na realidade existe alguma legislação que contempla o direito à igualdade de oportunidades, mas isso por si só não garante o direito a ser incluído. Em grande parte essa intenção legislativa fica no papel. Por outro lado, verifica-se a falta de profissionais qualificados e espaços adequados para atender às necessidades que a educação inclusiva exige. Nessa indiferença estrutural é difícil falar de práticas de cidadania.

Para Touraine (1998, p. 20), “[...] a escola deve ser um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre princípios racionais.” Os dados da pesquisa levam-nos a dizer que a escola não está a preparar cidadãos conscientes, capazes de exercerem a cidadania plena.

A escola democrática não pode fazer o seu trabalho como se os excluídos não existissem. A escola apresenta-se como um espaço fundamental na difusão de uma nova cultura em torno das necessidades enfrentadas. É fundamental considerar que a consciencialização dos direitos humanos representa uma forma de sabermos construir uma nova sociedade, com menos injustiças sociais e menos indiferença à diferença e inclusão.

## Referências

- BERTICELLI, I.A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 34-39.
- BRÁS, J. V.; JEZINE, E.; GONÇALVES, M. N. A universidade portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 21, p. 163-178, set./dez. 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://9cndca.sdh.gov.br/legislacao/Lei8069.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2014.
- \_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CANDAU, V.M. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidade e perspectiva. In: CANDAU, V. M.; SACAIVINO, S. *Educação e Direitos Humanos: construir a democracia*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p.31-43.

ESTERMANN, J.; TAVARES, M. Hacia una intersividad de saberes: Universidad e interculturalidad. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 31, p. 65-83. set./dez. 2016

GEERTZ, C. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1922.

MARCUSE, H. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MICARELLO, H. A. L.S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 61-75. set./dez. 2016.

POCOVI, R. *A universidade frente a AIDS: um estudo de caso da Universidade do Estado de Santa Catarina*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Tuiubarão, 2001.

ROCHA, E. *O que é etnocentrismo?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, N. F.I. *Consciência negra em cartaz*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TYLOR, E. *Primitive culture*. Nova York: Harper Torchbooks, 1958.

VILANOVA, R.; FENERICH, C.; RUSSO, K. Direitos individuais e direitos de minorias: o estado brasileiro e o desafio da educação escolar indígena. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, p. 31-47, jan./abril. 2011.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1992.

Recebido em 30 abr. 2017 / Aprovado em 20 out. 2017

Para referenciar este texto

LIMA, M. A. O.; BRÁS, J. V.; GONÇALVES, M. N. Topografia dos Direitos Humanos: indicadores da escola brasileira. *EccoS*, São Paulo, n. 44, p. 271-288. set./dez. 2017.