

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANE VANZO**

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO ESCOLAR**

**CURITIBA  
2016**

**ADRIANE VANZO**

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Profa. Dra. Ana Maria Eyng.

**CURITIBA**

**2016**

**ADRIANE VANZO**

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO O ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Ana Maria Eyng**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

**Prof. Dr. Joe Garcia**

Universidade Tuiuti do Paraná

---

**Prof. Dra. Sirley Terezinha Filipak**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 14 de março de 2016.

Dedico a todos aqueles que acreditam e lutam para que a  
educação seja um direito de todos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por ser minha fortaleza.

Aos meus pais Nevio e Ivete, pelo amor e apoio incondicionais.

Ao meu noivo Allan, pelo apoio, carinho e companheirismo; por entender as minhas ausências e, sobretudo, por acreditar nos meus sonhos.

A minha orientadora professora Ana Maria Eyng, detentora de minha admiração e gratidão, pela paciência e partilha do conhecimento e pelos momentos de reflexão e aprendizagem.

Aos professores Joe Garcia, Lindomar Wesller Boneti e Sirley Terezinha Filipak pelas importantes contribuições.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa (Políticas Públicas e Formação de Professores), pelo auxílio quando da coleta dos dados e dos demais momentos (estudos e angústias), pela comunhão de ideias e pelo conhecimento que juntos construímos.

O meu agradecimento a amiga e colega de caminhada Juliana Battistus, pela amizade, ajuda e companheirismo nesta trajetória acadêmica.

A todos os professores do PPGE, por contribuírem, de alguma forma, para a minha formação acadêmica/profissional.

A minha equipe de trabalho do Núcleo de Pastoral da Universidade pelo apoio e compreensão em minhas ausências.

A PUCPR, por possibilitar essa conquista, concedendo-me parte da bolsa de estudos.

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício.

A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se auto perpetuam e reforçam: quanto mais eficazes as tendências a homogeneidades e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera.

(BAUMAN, 2001, p. 123)

## RESUMO

A presente dissertação tem como tema os Direitos Humanos, com ênfase no Currículo escolar. O propósito do trabalho é entender como a Educação em Direitos Humanos está inserida no currículo escolar, segundo os documentos institucionais (PPP e Regimento e percepções de estudantes. O estudo aqui desenvolvido é parte de uma pesquisa macro intitulada “Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violência nas escolas”, desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas PUCPR e vinculado à Cátedra UNESCO “Juventude, Educação e Sociedade”. A metodologia de pesquisa se orientou na abordagem qualitativa tendo como principal procedimento a análise documental, com aplicação da análise de conteúdo (BARDIN,1977), na sistematização dos dados. Para tanto, buscamos analisar os Direitos Humanos nas políticas para a Educação Básica, estabelecendo relações entre as concepções dos documentos das escolas e nas percepções dos estudantes no que se refere ao tema O levantamento documental sobre as Políticas Nacionais para a Educação em Direitos Humanos destacou o PNEDH (2007, 2010) e as Resoluções nº. 4, de 13 de julho de 2010, e nº. 1, de 30 de maio de 2012. A pesquisa da fundamentação teórica permitiu o estabelecimento de um diálogo das análises de autores que estudam a respeito do tema, tais como: Bobbio (2004), Comparato (2008), Candau (2006, 2010), Piovesan (2004, 2006, 2013), Santos (2014), Eyng (2010, 2013), Sacristán (2000, 2008), Arroyo (2006), Gomes (2008), Silva (2007), Bourdieu (1992, 2001), com os dados empíricos Os resultados apontam que apesar dos avanços nos campos normativo e institucional, pode-se afirmar que ainda existe uma série de lacunas entre o que está expresso na legislação e o que precisa ser, de fato, instituído para que todos tenham os seus direitos garantidos e protegidos. Na análise feita nos documentos das escolas da Educação Básica, tornou-se evidente que a inserção da temática ainda é tímida e que a relevância dos princípios da educação em Direitos Humanos ainda não é totalmente compreendida pelas escolas. Tal constatação pode ser percebida também pela fala dos estudantes, que não souberam responder à questão e não consideraram importante a inserção da educação nos documentos. Portanto, tanto nos documentos analisados observa-se que há fragilidade na inserção da temática no currículo, quanto nas respostas dos estudantes também indicam que não são trabalhados no currículo. Tal constatação pode ser percebida na fala dos estudantes, que não souberam responder à questão e não consideraram importante a inserção da educação nos documentos.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas Educacionais. Direitos Humanos. Currículo.

## ABSTRACT

The present work has as its theme human rights, with emphasis on the school curriculum. The purpose of the work is to understand how is the education in human right part of the school curriculum, according to the institutional documents (PPP and Rules and student perceptions). The study developed here is part of a macro survey entitled "Public policy, human rights, justice and violence in school" developed by the observatory in PUCPR schools and linked to the UNESCO chair "Youth, Education and Society". The research methodology was guided on a qualitative approach and its main procedure is the document analysis, applying content analysis (BARDIN, 1977) into the systematization of data. Therefore, we analyzed the human rights in policies for basic education, establishing relationships between the conceptions of school documents and on the student's perceptions regarding to the topic. The documentary survey National Policies for Education in Human rights highlighted the PNEDH (2007, 2010) and Resolutions N° 4 of July 13<sup>th</sup>, 2010, and n° 1 of May 30<sup>th</sup>, 2012. The research theoretical foundation allowed the establishment of a dialogue of the analyzes of authors who studied on the subject such as Bobbio (2004), Comparato (2008), Candau (2006, 2010), Piovesan (2004, 2006, 2013), Santos (2014), Eyng (2010, 2013), Sacristan (2000, 2008), Arroyo (2006), Gomes (2008), Silva (2007), Bourdie (1992, 2001) with empirical data. The results indicate that even having advances on the normative and institutional fields, it can be affirmed that there is still various gaps between what is expressed in the legislation and what needs to be, in fact, set up so that everyone has their rights guaranteed and protected. In the analysis made in the documents of the schools of basic education, it became apparent that the inclusion of the theme is still shy and that the relevance of the principles of education in human rights is still not fully comprehended by schools. This finding can also be seen by the speech of students, who couldn't answer the question and didn't consider important the inclusion of education in the document. Therefore, both the documents analyzed is observed that there is weakness in the inclusion of the theme in the curriculum as the students' answers also indicate that are not worked into the curriculum.

**Keywords:** Education. Educational policies. Human rights. Curriculum.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Linhas gerais de ação do PNEDH.....	41
<b>Quadro 2</b> - Características das escolas pesquisadas.....	87

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Incidência da categoria Direitos Humanos nos documentos Institucionais.....	82
<b>Tabela 2</b> – Incidência da categoria Currículo nos documentos Institucionais.....	85
<b>Tabela 3</b> – Incidência da categoria Violências nos documentos Institucionais.....	87
<b>Tabela 4</b> – Incidência da categoria Diversidade nos documentos Institucionais.....	91
<b>Tabela 5</b> - Número de alunos que participaram da pesquisa por escola.....	95
<b>Tabela 6</b> – Número de estudantes entrevistados por ano no Ensino Médio .....	95
<b>Tabela 7</b> - Percepção dos estudantes em relação aos DH.....	96
<b>Tabela 8</b> - Escolha da alternativa dos estudantes em relação aos DH .....	96
<b>Tabela 9</b> –Percepção dos estudantes em relação aos DH na escola .....	100
<b>Tabela 10</b> - Escolha da alternativa dos estudantes em relação aos DH na escola.....	100
<b>Tabela 11</b> - Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo .....	106
<b>Tabela 12</b> - Escolha da alternativa dos estudantes em relação aos DH no Currículo.....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CF	Constituição Federal
DH	Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MJ	Ministério da Justiça
OMS	Organização Mundial da Saúde
PENSE	Pesquisa Nacional de Saude do Escolar
PNEDH	Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Ciêntifica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RE	Regimento Escolar
SEED	Secretária de Educação da Educação
SEDH	Secretária de Educação e Direitos Humanos
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 OS DIREITOS HUMANOS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....</b>	<b>27</b>
2.1 OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA INTERNACIONAL.....	27
2.2 OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA NACIONAL.....	37
2.3 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO.....	46
<b>3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO.....</b>	<b>58</b>
3.1 CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DA TEORIA À PRÁTICA.....	58
3.2 CURRÍCULO ESCOLAR E AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS.....	65
3.3 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E DIVERSIDADE.....	71
<b>4 CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS IDENTIFICADOS NAS ESCOLAS.....</b>	<b>83</b>
4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DAS ESCOLAS.....	83
4.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES.....	102
4.3 ANÁLISE INTERPERTÁTIVA.....	125
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>147</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos no Currículo Escolar é o tema central desta investigação. A ideia nasce de uma intensa experiência e, desde 2006, vem se tornando o fruto das inquietações vividas por esta pesquisadora no ambiente escolar, sobretudo, quando, mais especificamente em 2010, buscou-se, por meio de estudos e experiência de trabalho, aprofundar os conhecimentos em relação ao fenômeno “*bullying*”. Em um primeiro momento, tal medida se instaurou em decorrência de pesquisas específicas para a produção do Trabalho de Conclusão do Curso em Pedagogia, o qual teve como título: “O *bullying* no ambiente escolar e as implicações desse fenômeno”.

No decurso do envolvimento com atividades no contexto educativo, esta pesquisadora teve a oportunidade de atuar em diversos espaços: em sala de aula, como professora da Educação Infantil e professora do Ensino Fundamental (anos iniciais), e em regime administrativo, como Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio.

Atualmente, trabalha com projetos de cunho educacional e social no Núcleo de Pastoral da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Tais projetos são desenvolvidos em espaços escolares formais e não formais, com altos índices de violência e de vulnerabilidade social/econômica. Nesses locais, foi possível se deparar com situações em que os Direitos Humanos (DH) eram, constantemente, negados ou negligenciados pelo poder público.

Desse modo, a experiência de trabalho na ação educativa também possibilita lançar novos olhares sobre o processo educativo e seus diferentes prismas. Permite ainda questionar e investigar a diversidade e as problemáticas da violência. Nessa prática profissional, é possível adentrar em diferentes escolas para a realização dos projetos, compreendendo as especificidades de cada uma delas e percebendo as dificuldades explícitas e implícitas no processo educativo voltado à educação em e para os Direitos Humanos.

As diversas funções exercidas pela pesquisadora neste contexto de trabalho proporcionaram e continuam a proporcionar o contato contínuo com gestores, professores e alunos e com diferentes propostas de formação para a diversidade, com vistas à diminuição dos focos de violências nas instituições de ensino. Como

professora, no início da profissão, ao atuar com crianças e adolescentes, vivenciou o desafio de colocar em prática as inúmeras teorias para a superação de uma educação que exclui e padroniza, ou seja, uma educação que leva em conta a pluralidade em sala de aula.

Contudo, a experiência de sala de aula, enquanto prática e concepção evidenciou a carência das dimensões formativas voltadas para a busca permanente de uma convivência pautada nos direitos. Tal fato tornou-se um desafio na busca por mais saberes capazes de desenvolver uma prática pedagógica mais coerente com as necessidades próprias dos diversos contextos contemporâneos da educação.

Nos dias atuais, as desigualdades dentro do espaço escolar são encaradas por muitos agentes educativos como um problema pedagógico, já que demandas legais e de currículo ainda não foram incorporadas como elementos para a formação continuada dos professores, além do fato de serem pouco discutidas pela esfera escolar. Em suma, sob a ótica das escolas pesquisadas, a educação em Direitos Humanos é interpretada como uma normativa e não como uma prática educativa a ser inserida no Projeto Político-Pedagógico (PPP), visto que, conforme divulgado pelo parecer do CNE/CEB nº. 7/2010:

[...] a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010, p. 24)

De certo modo, o despreparo na formação inicial e a falta de formação continuada quando da prática docente acabam por reforçar a não compreensão dos princípios que regem a educação, bem como as incoerências, injustiças, negações de direitos e violências incutidas no convívio escolar.

Na sociedade contemporânea, a escola necessita oferecer novas perspectivas para crianças, adolescentes e jovens, a fim de que estes possam expandir seus horizontes, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, e reiterando-lhes de que a educação também pode ser considerada como elemento-chave para o exercício dos demais direitos sociais.

Diante dos casos de violências e das violações dos direitos de crianças e adolescentes, a necessidade de investigação e estudos mais aprofundados sobre tal temática tem se fortalecido. É notável que a qualidade da educação é intensamente influenciada pelo entendimento da comunidade escolar e de seus parceiros acerca dos pontos mencionados. Corroborando com as menções a respeito do papel da pesquisa científica e de suas implicações, Adorno e Cardia (2008, p. 196) afirmam que “a pesquisa científica nos mais variados campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas e políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e das liberdades”.

Sabe-se que a violência no trajeto entre casa e escola afasta estudantes das redes públicas e particulares. Tal informação integrou os dados da segunda edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), realizada, em 2012, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelos ministérios da Saúde e da Educação. Em consulta a 109 mil alunos de 3 mil escolas, 8,8% disseram que deixaram de ir à aula, ao menos uma vez nos últimos 30 dias, por não se sentirem seguros (IBGE, 2013).

Na época, questionou-se também a respeito das vítimas de *bullying*. Do total, 7,2% alegaram que sempre ou quase sempre se sentiram humilhados por provocações. Neste caso, a proporção foi maior entre as escolas privadas (7,9%), do que entre as públicas (7,1%). Em relação aos que praticam *bullying*, o número praticamente triplica. Quando questionados se, nos últimos dias, haviam feito ações como esculachar, zoar, mangar, intimidar ou caçoar dos colegas, 20,8% afirmaram que sim (IBGE, 2013).

Ao propor uma comparação entre a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar realizada em 2009 com a que se refere ao ano de 2012, evidencia-se que, em 2009, os números já atingiam níveis alarmantes de preocupação, especialmente na cidade de Curitiba, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

Os dados da Pense 2009 sobre o uso da violência revelaram que 12,9% dos escolares informaram ter tido envolvimento em alguma briga, nos últimos 30 dias, na qual alguém foi agredido fisicamente. Esta informação quando desagregada por sexo mostra que este tipo de violência foi de 17,5% para os escolares do sexo masculino, quase o dobro do percentual observado para os escolares do sexo feminino que foi de 8,9%. A capital com maior proporção de escolares que estiveram envolvidos em briga, onde houve agressão física foi Curitiba (18,1%), e a com a menor,

Teresina (8,4%). As mesmas cidades apresentaram as seguintes frequências por sexo para este indicador: Teresina 12,1%, para escolares do sexo masculino e 5,2%, para escolares do feminino; e Curitiba 24,3%, para escolares do sexo masculino e 12,7%, para escolares do sexo feminino. (IBGE, 2009, p. 41).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar e o crescente crescimento das ocorrências de violências na escola contribuem apenas para confirmam o seguinte cenário óbvio: muitos gestores e professores têm dificuldades tanto para se posicionar como para lidar com os casos que, diariamente, lhes são apresentados. A superação e a prevenção desses problemas tornam-se necessárias. Pressupõe-se um melhor entendimento no que tange às violências, que poderá ser estabelecido a partir do diálogo e do respeito entre educadores e educandos, mediado pela compreensão dos direitos, deveres e responsabilidades para com a educação, construindo, dessa maneira, um ambiente escolar pautado sob os pilares da qualidade social.

Os pontos vislumbrados anteriormente acompanham a caminhada profissional de muitos professores, equipe pedagógica e diretores das escolas em seus diversos níveis e modalidades. Outro elemento que também escolta a vida de educadores é a dúvida: “Será, realmente, possível educar em Direitos Humanos?”.

Nessa perspectiva, as políticas para a educação em Direitos Humanos são descritas, portanto, como uma oportunidade de fornecer aos estudantes e educadores um ambiente no qual se possa compreender os meandros do âmbito escolar. De acordo com o parecer nº. 7 do CNE/CEB (BRASIL, 2010), “[...] a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades”.

Além de preparar o aluno para o exercício da cidadania e do trabalho, a função social da escola de hoje consiste, essencialmente, em formá-los para a convivência em uma sociedade guiada pela cultura dos Direitos Humanos. Logo, o aluno deve ser capaz de coexistir com a diversidade. Trata-se de uma tarefa nada fácil, pois somos desafiados, constantemente, a questionar nossos princípios, a rever posicionamentos e a incorporar novos valores àqueles já existentes e, muitas vezes, inexoráveis dentro de nós.

Partindo da compreensão de que o reconhecimento e o respeito à diversidade representam grandes oportunidades de aprendizado, numa perspectiva de emancipação, a educação em Direitos Humanos tem por objetivo orientar as

práticas pedagógicas sob a perspectiva de, segundo Candau (2008, p. 293), “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas”.

É nesse contexto que a pesquisa aqui apresentada conjectura uma reflexão sobre a seguinte questão: **Como a educação em Direitos Humanos está inserida no currículo escolar, segundo os documentos das escolas (PPP e RG) e percepções de estudantes?**

Tem-se como **objetivo geral**:

- Compreender como a educação em Direitos Humanos é inserida no currículo escolar, segundo os documentos das escolas e as percepções de estudantes.

Têm-se como **objetivos específicos**:

- Analisar as concepções acerca dos Direitos Humanos nas políticas para a Educação Básica;
- Estabelecer relações entre as concepções contidas nos documentos das escolas e as percepções de estudantes no que se refere ao tema Direitos Humanos.

A metodologia de pesquisa se orientou na abordagem qualitativa tendo como principal procedimento a análise documental, com a aplicação da análise de conteúdo (BARDIN,1977), na sistematização dos dados. Já, acerca das percepções dos estudantes em relação a educação em Direitos Humanos no Currículo, fez-se uso da pesquisa empírica, realizada em duas etapas conforme aplicação da técnica Delphi.

A abordagem do tipo **qualitativa**, procura definir referenciais de análises que possam discutir coerentemente as singularidades e complexidades presentes na atual sociedade que permeia a ação humana. Em Triviños (1987, p.128), temos que “[...] a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva, e com uma visão subjetiva. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação e a percepção de um fenômeno no contexto”.

A ação do pesquisador é que vai ser a responsável por apontar a direção para se atingir os objetivos, adotando um caminho que responda às questões da pesquisa. De acordo com Bardin (1997, p. 31), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise” e o seu objetivo, segundo Chizzotti (2006, p. 98), “é compreender criticamente o sentido das comunicações, as significações explícitas ou ocultas”

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa, destaca-se a necessidade de categorização, inferência e interpretação. Para Bardin (1977, p. 95-101), a análise de conteúdo consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, contemplando: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados e interpretações.

Além disso, salienta-se que tal técnica detém um rigor marcado pelo aspecto da comunicação sob diferentes formas, no qual o tratamento descritivo desse processo constitui-se como um dos primeiros procedimentos (BARDIN, 1977). Nesse sentido, a análise de conteúdo tem como propósito ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados.

A pesquisa trata do tema da educação em direitos humanos no Currículo, a partir do qual se elegeu mais duas categorias para análise nos documentos obtidos nas escolas que são: **Violências** e **Diversidade**. Pois, toda a ação relacionada as violências, se torna uma violação de direitos, e nos espaços onde a diversidade não é compreendida, existe o preconceito, a discriminação e o desrespeito. Nesse sentido, a compreensão da diversidade e das violências, são fundamentais para a inserção da Educação em Direitos Humanos escolas.

As instituições do Ensino Médio escolhidas para fazer parte da pesquisa, foram selecionadas por fazerem parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Nas quais são trabalhados temas relacionados aos DH e à diversidade pelos bolsistas de Iniciação a Docência. São um total de 12 (doze) instituições onde a pesquisa foi realizada, sendo que o formulário foi aplicado no período matutino em 10 (dez) das escolas, e no período noturno, nas outras 2 (duas).

A organização e o procedimento de pesquisa foram discutidos no grupo de pesquisa, constituído pelos alunos da PUCPR, graduandos do PIBIC, mestrandos, doutorandos sob a liderança da professora coordenadora, ou seja, pelos pesquisadores que compõe o Grupo de Pesquisa (Direitos Humanos, Justiça e

Convivência), iniciado em 2013, e que possui vínculo com o Observatório de Violências nas Escolas PUCPR<sup>1</sup> e com o projeto de investigação em rede articulado pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

Os documentos coletados nas escolas foram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE). De seis escolas foi possível encontrar esses documentos disponíveis no site da Secretária da Educação do Paraná (SEED)<sup>2</sup>, nas demais escolas foi necessário ir até as mesmas e solicitar tais documentos junto à direção ou da coordenação pedagógica, em duas das escolas não foram disponibilizados os documentos. Portanto, não foi possível fazer a pesquisa nas 12 (doze) escolas e sim em 10 (dez) das escolas onde o Grupo de Pesquisa desenvolveu o levantamento das percepções de estudantes.

A opção em analisar o (PPP e o RE), se deu pelo fato que esses documentos são complementares e definem o currículo em desenvolvimento nas escolas, no qual a inclusão da Educação em Direitos Humanos é obrigatória, segundo as atuais políticas educacionais. (PNEDH,2007; BRASIL,2012). A elaboração do projeto político-pedagógico de cada escola é feita de forma coletiva, conforme orienta a LDBN nº. 9394/1996, de modo a subsidiar a gestão pedagógica democrática da escola. No artigo 43 da resolução nº. 04/2010 (BRASIL, 2010), está previsto o que se segue:

O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. § 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. § 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes. § 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico,

---

<sup>1</sup> O Observatório na PUCPR desenvolve estudos sobre a temática desde 2004, tendo sido oficializado no primeiro semestre de 2007, mediante assinatura de convênio da Pontifícia Universidade Católica do Paraná com o Observatório de Violências nas Escolas-Brasil – parceria estabelecida entre a UNESCO e a Universidade Católica de Brasília. O grupo de pesquisadores do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR integra essa rede que agrega pesquisadores de diversas universidades e observatórios no Brasil e no Exterior vinculado à Cátedra da UNESCO, 'Educação, Juventude, Sociedade'. Coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Eyng.

<sup>2</sup> Portal Educacional do Estado do Paraná: <http://www.educacao.pr.gov.br/>

cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Conforme orienta a LDB, é possível, por meio do PPP, identificar qual a missão educativa da escola, a identidade da escola, suas particularidades e o que norteia a operacionalização das políticas curriculares. Merece destaque, o inciso terceiro do documento, que salienta a importância da escola em seu PPP, tratar das questões relativas à diversidade como um componente integrante do currículo, garantindo assim a efetivação da Educação em Direitos Humanos na escola. Já o regimento escolar precisa ser pensado de modo articulado e interdependente do projeto político-pedagógico da escola. No artigo 45 da Resolução nº. 04/2010, o regimento escolar é assim definido.

O regimento escolar, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto políticopedagógico, com transparência e responsabilidade. [...] O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas. (BRASIL, 2010).

Na pesquisa dos documentos que compreendem os elementos constitutivos para a gestão, a organização e a operacionalização curricular, foram identificadas as concepções sobre a Educação em Direitos Humanos.

De acordo com Triviños (1987, p. 160), fazer uso do método de análise de conteúdo é vantajoso, pois, ao analisar o teor das mensagens, estas são mais estáveis e “[...]constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos”. A análise de conteúdo admite dupla abordagem (qualitativa e quantitativa) para a sistematização dos dados e, ao mesmo tempo, permite ao pesquisador retornar ao conteúdo sempre que for necessário, o que também possibilita uma reflexão mais aprofundada, na referida pesquisa.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um recente campo do conhecimento no Brasil, assim como também o é a legislação específica do tema.

Educar em direitos humanos, além de um compromisso assumido pelo Brasil, junto com outros países, em documentos internacionais, deve ser uma das prioridades dos governos democráticos, pois sua adoção como política pública é de suma importância para a democracia e o Estado Democrático de Direito no que se refere à política educacional voltada à formação da cidadania.

Na Constituição Federal (CF), a educação brasileira é um direito público e constitucional, e tem sua finalidade definida e assegurada no Art. 205 da CF de 1988 como “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Desse modo, a Educação em DH, propõe a construção de conhecimentos e valores, como possibilidades para a efetivação da garantia dos direitos no espaço escolar, queremos aqui por meio da análise das categorias: Direitos Humanos, Currículo, Violências e Diversidade, compreender as possibilidades para a efetivação de uma educação cada vez mais democrática e igualitária.

O conceito central dos **Direitos Humanos** são aqueles definidos como basilares à defesa irredutível e inegociável da dignidade da pessoa humana. Os direitos humanos, internacionalmente reconhecidos, são definidos no artigo 2º, § 1º da Resolução nº. 01/2012, como: “um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012a). Para Rosas (1995, p. 243), “o conceito de direitos humanos é sempre progressivo. [...] O debate a respeito do que são os direitos humanos e como devem ser definidos é parte integrante de nossa história, de nosso passado e de nosso presente”.

Nessa acepção, Benevides (1994, p. 10) explica que os direitos humanos são:

[...] aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Independem do reconhecimento formal dos poderes públicos – por isso são considerados naturais ou acima e antes da lei –, embora devam ser garantidos por esses mesmos poderes.

Entretanto, para Candau (2013, p. 33), “estes direitos, hoje tão proclamados, continuam sendo sistematicamente violados nas diferentes partes do mundo”. O estudo dos direitos humanos conduz à análise de sua relação com o

próprio homem. Dessa maneira, no plano histórico, busca-se a justificação dos valores que representam o homem, e que lhe possibilitem a defesa de sua dignidade, e a convivência com a diversidade. De acordo com Silva (1995, p. 97):

A educação em Direitos Humanos deve lidar, necessariamente, com a constatação de que vivemos num mundo multicultural. Assim, a educação em Direitos Humanos deve afirmar que pessoas com diferentes raízes podem coexistir, olhar além das fronteiras de raça, língua, condição social e levar o educando a pensar numa sociedade hibridizada.

Neste viés, a educação em direitos humanos leva necessariamente os sujeitos envolvidos no processo formativo a uma ação que vise alterar a realidade que os oprime, que os domina e que os exclui, pois, como explica Candau (2013, p. 33), “a luta para estabelecer os direitos firmemente na consciência dos indivíduos e dos povos passa obrigatoriamente por processos educativos. Só assim é possível formar para a cidadania com possibilidade de construir uma sociedade mais democrática”.

A reflexão está consubstanciada também na Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definido no Artigo 2º:

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012).

A educação é um processo eminentemente humano e acaba por ser considerado como uma forma de intervenção no mundo. Se for compreendida com essa intencionalidade com que a EDH propõe, a educação inicia no ser humano um processo de transformação e de significação, a qual não pode ficar reduzida apenas a uma visão simplista e conteudista, mas, operando na construção de conhecimentos e valores, compreendendo demandas das questões da diversidade, possibilitando modificar o espaço escolar em uma verdadeira esfera pública democrática.

Nessa perspectiva, a educação para/em Direitos Humanos situa um **Currículo**, o qual possibilita que esses direitos sejam apreendidos e vivenciados de

forma cotidiana. Daí torna-se indispensável integrá-la nos projetos político-pedagógicos das escolas, a fim de comprometer, no seu desenvolvimento, as diferentes áreas curriculares, e desenvolver processos formativos, que permitam articular diferentes dimensões (cognitiva, afetiva, artística e sociopolítica), assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva. Para a educação em direitos humanos acontecer no currículo, “[...] ela deve estar articulada em toda a extensão do currículo escolar e ser implementada sob diferentes abordagens de ensino, de forma a se explorar suas várias possibilidades formativas e atender as diversas necessidades de aprendizagem dos alunos.” (GARCIA, 2013, p. 176).

Conforme o que está veiculado nas Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), esta tem como objetivo a “formação para a vida”. Isso requer posturas e práticas flexíveis, capazes de incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo, pois, segundo aponta Candau (2010, p. 404), “a cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão ‘engessada’, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura de Direitos Humanos possa penetrá-la”.

Tal “engessamento”, provocado pela falta de ciência do conteúdo de documentos, legislações e políticas que garantam a educação, muitas vezes impedem que a educação de qualidade se alcance, justamente por meio da concretização de vários direitos assegurados nesses mesmos documentos constitucionais e legislativos. Como define Sacristán (2000), “o currículo é umas práxis antes de um objeto estático. É uma expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem”. O mesmo autor ainda destaca que “[...] para que o currículo contribua para o interesse emancipatório, deve ser entendido com práxis que se apoia nos princípios de criação, construção, realização, conhecimento, interação valores sociais e reflexão”. (p.48).

No âmbito conceitual, as concepções sobre currículos, são analisadas tendo como referência a classificação das teorias curriculares definidas por Silva (2007). Temos assim, as teorias tradicionais que fundamentam questões de: “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos” (SILVA,2007, p.17). As teorias críticas fundamentam questões de: “ideologia, reprodução cultural e social, poder classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo

oculto, resistência” (SILVA,2007, p.17). Já as teorias e pós-críticas fundamentam questões de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA,2007, p.17). Cada qual com seus conceitos fundamentais, que operam diferentes proposições, e possibilitam direções formativas diferentes. Sobre o fato de a educação em direitos humanos ter como pauta a diversidade, Eyng (2013, p. 47) explica que “a inserção da educação em direitos humanos no currículo escolar se apresenta como possibilidade de mediação desses conflitos e tensões”, que são gerados muitas vezes por questões relativas à diversidade presentes no espaço escolar.

No que se refere à **violência**, trata-se de um fenômeno universal que sempre existiu, mas que, nas últimas décadas, passou a se manifestar com maior intensidade. As manifestações das violências nas escolas integram uma realidade que atinge a própria escola, as famílias e a sociedade. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002, p. 29) define a violência como:

[...] o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Em verdade, a violência é qualquer ação que viola os direitos humanos, podendo ser física, psicológica ou moral. Discorrer sobre o tema não é algo simples. É um termo amplo e complexo, que abrange desde agressões graves até pequenas incivildades. Possui universo subjetivo e conta com a participação de atores, que podem ser vítimas ou agressores. Schilling (2010, p. 14) explica que, “há violências diversas implicando atores (sujeitos) diversos, acontecendo sob formas diferentes (violência física, psicológica, emocional, simbólica), a exigir respostas diferentes”.

A preocupação quanto à diminuição das violências tem sido constante nas escolas. É importante ressaltar que o enfrentamento e a superação dessas manifestações requerem práticas pedagógicas que visam a diminuição das violências nas escolas, e as mesmas precisam ser compatíveis em relação à educação e ao exercício dos direitos humanos da escola.

Portanto, a **diversidade** é parte do contexto escolar, pois, de acordo com o que enfatiza Lima (2006, p. 17), “[...] a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em sua forma de perceber o mundo”. A diversidade faz parte do acontecer humano, onde a escola pode ser um meio capaz de direcionar para a compreensão, o respeito e a valorização da mesma em seus múltiplos aspectos. Nessa linha de raciocínio, Gomes (2007, p. 41) também nos ajuda a compreender melhor este conceito, conforme fragmento a seguir:

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.

Na escola, o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com maior vigor. O contexto escolar é caracterizado pela diversidade, porque nele existem diferentes sujeitos, quer sejam professores e/ou alunos, os mesmos possuem valores e opiniões diferentes, podendo assim gerar conflitos e tensões no ambiente escolar, e, conseqüentemente, levando a atos de violência.

Desse modo, os objetivos e as categorias de análise sustentam, em sua especificidade, a composição e organização da dissertação.

O primeiro capítulo tem como título **Os Direitos Humanos numa perspectiva histórica**, o direito à educação como direito humano é intrinsecamente ligado ao direito a uma educação de qualidade para todos. O presente capítulo procura apresentar um breve histórico das lutas e conquistas dos direitos humanos na perspectiva internacional e nacional, versando sobre as políticas educacionais que constituem a Educação em Direitos Humanos no Brasil, com base na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes de Base (LDB) nº. 9394/96, no Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e nas diretrizes nacionais que tratam da educação em Direitos Humanos. O referencial teórico utilizado para embasar a análise pauta-se nos estudos de Bobbio (2004), Comparato (2008), Candau (2006, 2010), Piovesan (2004, 2006, 2013), Santos (2014), Eyng (2013), entre outros.

O segundo capítulo, intitulado **A educação em Direitos Humanos no Currículo**, traz a temática do currículo escolar, considerando as relações entre o currículo da educação básica e a garantia de direitos. Para a compreensão das políticas curriculares como garantia de direitos, se buscou entender o que é currículo, suas definições e teorizações. Ao lançar um olhar sobre as diversas teorias de currículo, tem-se como objetivo perceber quais são as teorias curriculares adotadas pelas escolas na contemporaneidade, como tentativa de compreender e superar as diversas manifestações de violências existentes e reproduzidas, garantido e promovendo, assim, a educação em DH no cotidiano escolar. As obras de Candau (2005, 2008, 2009, 2013), Sacristán (2000, 2008), Arroyo (2006), Gomes (2008), Silva (2007), Bourdie (1992, 2001), Santos (2014), Eyng (2010, 2013) são algumas das contribuições que serviram de apoio para a fundamentação teórica.

No terceiro capítulo, estão reunidos os dados coletados na análise dos documentos das escolas, dados do questionário aplicado aos estudantes, a descrição da metodologia, a caracterização dos participantes, bem como a discussão dos dados da análise dos documentos das escolas e a percepção dos estudantes em relação a Educação em Direitos Humanos no Currículo.

Por último, nas considerações finais, são retomados os pontos utilizados para fundamentar a pesquisa, bem como os aspectos mais relevantes da análise dos documentos e das percepções dos estudantes em relação aos direitos humanos, e que resultará na resposta ao problema proposto no início desta introdução.

## 2 OS DIREITOS HUMANOS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

*Os direitos humanos são um conjunto de princípios aceitos universalmente, reconhecidos constitucionalmente e garantidos juridicamente. O objetivo dos direitos humanos é assegurar a qualquer pessoa o respeito à sua dignidade, na sua dimensão individual e social, material e espiritual. É garantir que qualquer pessoa, independentemente de sua nacionalidade, sua religião, suas opiniões políticas, sua raça, sua etnia, sua orientação sexual, tenha a possibilidade de desenvolver plenamente todos os seus talentos.*

*Pierre Toussaint Roy (2005)*

O direito à educação como direito humano é intrinsecamente ligado ao direito a uma educação de qualidade para todos. O presente capítulo procura apresentar um breve histórico das lutas e conquistas dos direitos humanos na perspectiva internacional e nacional, versando sobre as políticas educacionais que constituem a Educação em Direitos Humanos no Brasil, com base na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes de Base (LDB) nº. 9394/96, no Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e nas diretrizes nacionais que tratam da educação em Direitos Humanos. O referencial teórico utilizado para embasar a análise pauta-se nos estudos de Bobbio (2004), Comparato (2008), Candau (2006, 2010), Piovesan (2004, 2006, 2013), Santos (2014), Eyng (2013), entre outros.

### 2.1 OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

O que hoje chamamos de Direitos Humanos é o resultado de um longo processo de construção histórica, de muitas lutas e conquistas, e que, pela primeira vez, foram expressos de maneira mais efetiva e atual na Declaração Universal de 1948 e na Declaração de Viena (1993).

A luta em favor dos Direitos Humanos não tem outro objetivo senão a defesa da dignidade humana, pois, como dizia Kant (2004, p. 52), “[...] o homem é o único ser cuja existência é um valor absoluto, é um fim em si e não um meio para outras coisas”. A razão central da luta em favor dos direitos humanos é a defesa do

princípio da Dignidade Humana, também entendida e destacada por Sarlet (2002, p. 62) como:

[...] a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem à pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além, de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

A defesa da dignidade humana é e não pode ser trocada ou substituída por qualquer outra coisa equivalente e relativa, pois se trata da defesa da essência do sujeito (a sua dignidade), e a mesma é merecedora de respeito e proteção, já que garante o desenvolvimento da pessoa com integridade.

A sucessão de tragédias humanas ocorridas ao longo da história, nos impõe uma conscientização permanente sobre a capacidade de destruição da dignidade humana. A convicção de que todos os seres humanos têm o direito a ser igualmente respeitados pelo simples fato de existirem é a ideia central do movimento internacional em prol dos direitos humanos.

O reconhecimento e a proteção dos direitos fundamentais do homem no mundo alcançaram seu estágio atual de forma lenta e gradual, passando por várias fases e circunstâncias históricas, como ressalta Bobbio (2004, p. 5) no trecho a seguir:

Do ponto de vista teórico, sempre defendi - e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos - que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Tais lutas e conquistas geraram fatos e documentos históricos que foram decisivos para o surgimento e a defesa dos Direitos Humanos, os quais discutimos e defendemos na atual sociedade contemporânea. O marco histórico que institucionalizou os Direitos Humanos foi o *Bill of Rights* (Declaração de Direitos). De acordo com Comparato (2008, p. 93), tal declaração:

[...] criava, com a divisão dos poderes, aquilo que a doutrina constitucionalista alemã do século XX viria a denominar, sugestivamente, uma garantia institucional, isto é, uma forma de organização do Estado cuja função, em última análise, é proteger os direitos fundamentais da pessoa humana.

Para melhor garantir a proteção aos direitos do homem, percebeu-se que seria necessária à inclusão de tais direitos no ordenamento jurídico, de forma positivada. Isso pode ser identificado na primeira declaração de direitos fundamentais, que foi a Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia (1776) e que, na época, era uma das treze colônias inglesas na América. Essa declaração é de 12 de junho de 1776. Tal documento foi elaborado para proclamar os direitos naturais inerentes ao ser humano, em que se defende e confirma que:

Artigo 1º - Todos os homens nascem igualmente livres e independentes, têm direitos certos, essenciais e naturais dos quais não podem pôr nenhum contrato, privar nem despojar sua posteridade: tais são o direito de gozar a vida e a liberdade com os meios de adquirir e possuir propriedades, de procurar obter a felicidade e a segurança. (DECLARAÇÃO DE DIREITOS DE VIRGÍNIA, Williamsburg, 12 de junho de 1776).

A Declaração de Direito do Povo da Virgínia de 1776, como descreve Comparato (2008, p. 115), “[...] é considerada uma das mais importantes, por ter positivado os direitos inerentes ao indivíduo, em que o reconhecimento de direitos inatos de toda pessoa humana, os quais não podem ser alienados ou suprimidos por uma decisão política”.

Consoante a este panorama, a Revolução Americana e, principalmente, a Revolução Francesa, contribuíram para a garantia dos direitos fundamentais: o direito à vida e à liberdade de expressão e de pensamento. Nestes três movimentos foram afirmados direitos civis e políticos, sintetizados nos princípios da “liberdade”, “igualdade” e “fraternidade”. Segundo Georges Lefebvre (1958 apud Bobbio, 2004, p. 85), “proclamando a liberdade, a igualdade e a soberania popular, a Declaração foi o atestado de óbito do Antigo Regime, destruído pela Revolução”.

Em síntese, pode-se definir a Revolução Francesa conforme a enciclopédia Larousse Cultural (1998, p. 5036) como o “conjunto de movimentos revolucionários que puseram fim ao Antigo Regime, na França”. Definida, também, como “Revolução Burguesa”, a monarquia absolutista, concentrada nas mãos de um

único rei, foi substituída por uma monarquia constitucional, limitando os poderes centralizados do Executivo.

O objetivo da revolução era a mudança de um governo antigo e a abolição da antiga forma da sociedade, o fim da era monárquica. Com isso, se deu início a modernização e o início da consolidação do capitalismo, em que o homem era privado de sua liberdade, e submisso a um poder estatal absolutista, onde o mesmo não tinha direitos políticos, apenas deveres, ficando restrito ao exercício da cidadania e participação. No caso, o estado era o detentor de todo poder (BOBBIO, 2004).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, sintetizada em dezessete artigos e um preâmbulo dos ideais libertários da primeira fase da Revolução Francesa (1789-1799), foi reformulada no contexto do processo revolucionário numa segunda versão, de 1793. Serviu de inspiração para as constituições francesas de 1848 (Segunda República Francesa) e para a atual. Também foi base da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pelas Nações Unidas (ONU)<sup>3</sup> (COMPARATO, 2008).

Ainda de acordo com Comparato (2008, p. 136-137), a Revolução Francesa não conseguiu estabelecer o princípio da igualdade entre todos, o que verifica-se no excerto abaixo.

Em pouco tempo, aliás, percebeu-se que o espírito da Revolução Francesa era, muito mais, a supressão das desigualdades estamentais do que a consagração das liberdades individuais para todos. Daí por que, ao contrário do que ocorrera nos Estados Unidos, a ideia de separação dos Poderes, malgrado a afirmação peremptória do art. 16 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, foi rapidamente esquecida. É que a supressão dos privilégios, na lei e nos costumes, exigia a organização de uma forte centralização de poderes, sem rígidas separações entre os diferentes ramos do Estado e sem qualquer concessão de autonomia federativa aos entes locais. Dessa centralização sem limites à reinstalação do Poder absoluto, no regime do Terror, foi só um passo.

---

<sup>3</sup> Fundada logo após a Segunda Guerra Mundial, contava com a participação de 51 nações. Ainda no clima do pós-guerra, a ONU procurou desenvolver mecanismos multilaterais para evitar um novo conflito armado mundial. Atualmente, conta com 192 países membros, sendo que cinco deles (Estados Unidos, China, Rússia, Reino Unido e França) fazem parte do Conselho de Segurança. Este pequeno grupo tem o poder de veto sobre qualquer resolução da ONU. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>>. Acesso em: 12 de jan. 2015.

Nos dias atuais, permanece a necessidade de lutas em defesa dos direitos e contra as ingerências do Estado, de seus agentes, e também contra os excessos de poder e violações praticadas por instituições privadas. Bobbio (2004, p. 30) afirma que o itinerário de desenvolvimento dos direitos humanos, “nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares”, quando cada Constituição incorpora Declarações de Direitos, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais.

Nesse sentido, Comparato (2013, p. 50) reforça, no trecho abaixo, a ideia de que a sociedade está ininterruptamente em mudanças e a compreensão da dimensão da dignidade humana precisa estar continuamente reforçando e renovando a garantia e a proteção desses direitos pelo próprio estado.

A compreensão da dignidade suprema da pessoa humana e de seus direitos, no curso da História, tem sido, em grande parte, o fruto da dor física e do sofrimento moral. A cada grande surto de violência, os homens recuam horrorizados, à vista da ignomínia que afinal se abre claramente diante de seus olhos, o remorso pelas torturas, pelas mutilações em massa, pelos massacres coletivos e pelas explorações alviantes faz nascer nas consciências, agora purificadas, a exigência de novas regras de uma vida mais digna para todos.

Portanto, se analisarmos o contexto histórico a partir do século XX, é perceptível ver as barbaridades da 1ª. Guerra Mundial e, em seguida, o Holocausto e as bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, e da 2ª. Guerra, os choques e os genocídios humanos, os quais abalam a consciência política e governamental. Também nos anos de 1940-1970, nos países africanos e asiáticos, muitas foram as guerras localizadas na luta para a descolonização. Muitas pessoas precisaram morrer ou se privar da liberdade para que o homem pudesse ver todas as atrocidades cometidas contra a vida humana.

Assim, a partir da Segunda Guerra Mundial, vem sendo instaurado progressivamente o sistema internacional de proteção aos direitos humanos. O grande desafio para a fundamentação dos direitos humanos está relacionado à busca de argumentos racionais e morais que justifiquem sua pretensão de validade universal. Como bem expressa Bobbio (2004, p. 13);

Os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos humanos se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das

classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. O que parece fundamental em uma época histórica e determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas.

Diante de toda essa transformação da sociedade com o fim da monárquica e com o início do capitalismo, o elenco dos direitos humanos continua a se modificar e a necessidade de proteção também. Para Bobbio (2004, p. 7-11), este sentido universal dos direitos também está presente, conforme citação abaixo:

[...] os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou quando podem nascer. Nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens.

Bobbio (2004, p. 17) ainda considera as seguintes dimensões em relação aos Direitos Humanos:

- 1. tautológicas** – estabelecem que direitos do homem são os que cabem ao homem enquanto homem. Não indicam qualquer elemento que os caracterize;
- 2. formais** – desprovidas de conteúdo e meramente portadoras do estatuto proposto para esses direitos. Assim, direitos do homem são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer, a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado;
- 3. teleológicas** – embora tragam alguma menção ao conteúdo, pecam pela introdução de termos avaliativos, ao sabor da ideologia do intérprete, como “direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização, etc.”.

Sobre as definições supracitadas, as mesmas ainda não dão conta de explicar o significado dos direitos Humanos. Os direitos humanos são melhor compreendidos se considerados os resultados da evolução histórica das lutas, das conquistas e dos documentos sancionados em defesa da dignidade humana. Logo, o Apêndice C, apresenta os principais marcos constituintes da defesa dos Direitos Humanos e quais os direitos defendidos em cada um dos documentos, a saber: Declaração dos Direitos da Virgínia (1776), Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão (1778), Carta da Organização das Nações Unidas - Declaração Universal (1948), Declaração Universal dos Direitos das Crianças – UNICEF (1959), I Conferência Mundial de Direitos Humanos (1968), Constituição Brasileira

(1988), II Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993) e a Declaração de Viena (1993).

Nota-se na leitura dos documentos internacionais que a luta pela proteção e defesa dos Direitos do Homem se torna mais explícita e efetiva com a Declaração de 1948. A Declaração Universal dos Direitos Humanos se torna a mais importante conquista na área dos direitos humanos fundamentais, em nível internacional. Ela introduz a denominada concepção contemporânea dos direitos Humanos. A partir de tal declaração, obtem-se um organismo internacional regulador dos Direitos Humanos. Com o surgimento de tal instrumento, a cultura de direitos sofreu ampliação e evoluiu para uma cultura de Direitos Humanos. Por meio de suas pesquisas, Piovesan (2004, p. 10) acaba por fornecer uma concepção contemporânea de direitos humanos, elaborada a partir da declaração de (1948).

A Declaração de 1948 introduz a concepção contemporânea de direitos humanos, caracterizada pela universalidade e pela indivisibilidade desses direitos. Universalidade, porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade, porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais – e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais. Consagra-se, desse modo, a visão integral dos direitos humanos.

Assim, a Declaração de 1948, além de contemplar os direitos individuais (de natureza civil e política), os direitos de caráter econômico e social (direitos individuais e sociais), a igualdade formal e material, e a garantia da liberdade mediada pelo Estado, inova ao alegar novos Direitos Humanos, além de reconhecer a fraternidade, a qual, em outros termos, se define como solidariedade.

Com o intuito de expressar a completude da Declaração de 1948, Bobbio (1992, p. 28) avaliza:

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens.

Os direitos humanos passam a ser idealizados como direitos de todas as pessoas, em todo e qualquer lugar, sendo declarados, pactuados e convencioneados para serem promovidos e protegidos no domínio da comunidade internacional, conduzindo a um panorama universalista ou internacionalista. Nas palavras de Piovesan (2008, p. 146) “Ressalte-se que, à luz da Carta, os Estados assumem o compromisso de assegurar o respeito universal e efetivo dos direitos humanos”.

Para Bobbio (2004, p. 7), a Declaração Universal “representa uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem devem estar presentes nas principais constituições democráticas modernas.”

Na concepção bobbiana, os direitos humanos se firmaram mediante o encadeamento de quatro gerações. Não se trata de gerações no sentido biológico, cronológico ou de acordo com maior ou menor importância, mas no sentido histórico. Cada uma dessas gerações está relacionada à proteção de interesses da humanidade, em determinados momentos históricos, como exemplificado na seguinte citação de Bobbio (2004, p. 9-11).

**1ª. Geração:** Direitos Individuais – pressupõem a igualdade formal perante a lei e consideram o sujeito abstratamente; [...] **2ª. Geração:** Direitos Coletivos – os direitos sociais, a liberdade, nos quais o sujeito de direito é visto no contexto social, ou seja, analisado em uma situação concreta; [...] **3ª. Geração:** Direitos dos Povos ou os Direitos de Solidariedade – os direitos transindividuais, também chamados direitos coletivos e difusos, e que basicamente compreendem os direitos do consumidor e os relacionados à questão ecológica; [...] **4ª. Geração:** Direitos de Manipulação Genética – relacionados à biotecnologia e bioengenharia, tratam de questões sobre a vida e a morte e requerem uma discussão ética prévia.

Para uma melhor compreensão histórica e para fins didáticos, os direitos pertencentes a 1ª., 2ª. e 3ª. gerações são conhecidos como direitos da liberdade, fraternidade e solidariedade, e, de certa forma, correspondem aos ideais da Revolução Francesa, passando a ser adotados em textos constitucionais a partir dos anos sessenta e tendo como desígnio a proteção de grupos sociais vulneráveis, além da preservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado. A sua concretização é de responsabilidade do Estado e da sociedade.

A 4ª. geração dos direitos humanos ainda não está totalmente configurada. Ainda existem muitas opiniões divergentes, alguns teóricos, inclusive, até

discordam de sua existência. Sabe-se que a discussão gira em torno de dois eixos: os direitos da bioética e os direitos da informática. Bobbio (2004, p. 6) perfilha os direitos de “quarta geração” como aqueles “efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo.”.

Outro documento de grande importância na luta pela defesa e proteção dos direitos é a Declaração e Programa de Ação, promulgada na II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena no ano de 1993 e obtendo aprovação, em caráter unânime, de 171 países. Segundo Carbonari (2008, p. 1), no referido documento se “reconhece um novo sentido para a universalidade dos direitos humanos, tomando em conta o multiculturalismo e a interculturalidade, consagrando também a ideia de que os DH são interdependentes e indivisíveis”.

No nono parágrafo do preâmbulo, a Declaração de Viena menciona as “importantes mudanças no curso do cenário internacional e as aspirações de todos os povos por uma ordem internacional baseada nos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas.” (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993, p. 4).

Considerando a compreensão da leitura dos documentos, este é o primeiro que cobra dos governos para que assegurem que a educação se proponha a reforçar o respeito pelos Direitos Humanos, assim como a inclusão da educação em Direitos Humanos. A garantia da inclusão dos Direitos Humanos na educação formal e informal, encontra-se na Declaração de Viena (1993, p. 26) como parte integrante da recomendação 79, a qual dispomos em seguida:

Recomendação de nº. 79: Os Estados deverão erradicar o analfabetismo e deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela a todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais.

Ao mirar o contexto internacional, pode-se alegar que o Brasil acompanhou a evolução da universalização dos Direitos Fundamentais desde o seu início, tendo demonstrado histórica preocupação com a garantia desses mesmos direitos, como afirma Trindade (2000, p. 35):

[...] já nos primórdios da fase legislativa de elaboração dos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, e mesmo antes deles, se formara no Brasil uma corrente de pensamento entre jus internacionalistas aos quais corresponderam, em diferentes graus, contribuições para iniciativas de outrora do governo brasileiro, no sentido de que a noção de soberania, em sua acepção absoluta, mostrava-se inadequada ao plano das relações internacionais, devendo ceder terreno à noção de solidariedade.

De acordo com Piovesan (2006, p. 232), foi ao longo do processo de democratização que a internacionalização dos Direitos fundamentais se fortaleceu no Brasil, "aceitando expressamente a legitimidade das preocupações internacionais e dispondo-se a um diálogo com as instâncias internacionais sobre o cumprimento conferido pelo país às obrigações internacionalmente assumidas".

Os Direitos Humanos sempre encontraram e continuam a se deparar com obstáculos à sua plena aceitação e desenvolvimento. Têm-se muitas lacunas e uma delas é o que separa o Norte-Sul do planeta, situação agravada pelo fundamentalismo religioso (rivalidades histórico-culturais). Até mesmo os documentos que defendem os Direitos Humanos são escritos pela cultura ocidental. Nessa conjunção, a universalização dos Direitos Humanos é uma tarefa árdua, porém que precisa ser concretizada entre as diversas culturas.

Durante a Conferência Mundial sobre Direitos do Homem, a elaboração do Art. 1º. da Declaração e Programa de Ação de Viena (1993) reafirma a obrigação do Estado frente à promoção e proteção dos Direitos Humanos, conforme trecho a seguir.

[...] empenhamento solene de todos os Estados em cumprirem as suas obrigações no tocante à promoção do respeito universal, da observância e da proteção de todos os direitos do homem e liberdades fundamentais para todos, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, com outros instrumentos relacionados com os Direitos do homem e com o direito internacional. A natureza universal destes direitos e liberdades é inquestionável.

Ainda assim, tais direitos precisam ser, sucessivamente, lembrados e defendidos nas várias instâncias de nossa sociedade, buscando a elaboração de novos documentos posteriores a declaração como forma de regular a incorporação desses direitos em todos os países. Cabe, portanto, a cada país lutar pela efetivação dos Direitos Humanos, no intento de prover avanço quanto à defesa da

dignidade de cada homem, mulher, criança, adolescente e jovem. O Brasil é um dos países que vem discutindo e viabilizando a efetivação da educação em Direitos Humanos, e, é considerado um dos países signatários na implementação de uma proposta de política pública para a educação em direitos humanos.

## 2.2 OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA NACIONAL

No Brasil, o tema dos Direitos Humanos é um campo de discussão ainda recente, e passa a ganhar mais força com a publicação da Constituição Federal de 1988, a qual representou o início do processo redemocratização do Estado, definindo o Brasil como um “Estado Democrático de Direito, cujos fundamentos são a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.” (BRASIL, 1988).

O cenário político e econômico no Brasil durante o Regime Militar (1964-1985) representou um dos períodos em que mais se violou os Direitos Humanos. Com isso, surgiram movimentos sociais pedindo o fim da ditadura, já que, como ressalta Piovesan (2004, p. 12), “[...] não há direitos humanos sem democracia, tampouco democracia sem direitos humanos. Vale dizer, que o regime mais compatível com a proteção dos direitos humanos é o regime democrático”.

Pinheiro e Mesquita Neto (1998, p. 10) afirmam que os Direitos Humanos são essenciais para a consolidação da democracia na sociedade e na escola. Abaixo, segue a citação que reproduz tal assertiva.

A realização dos direitos humanos [...] é essencial para a consolidação da democracia, e para que possa ser viabilizada uma alternativa efetiva tanto ao estado mínimo neoliberal quanto à crise e desintegração do Estado no Brasil. [...] É a realização dos direitos humanos que pode dar a medida precisa do grau de controle que as não-elites exercem sobre as elites, requisito primordial para uma democracia que inclua todos os cidadãos.

Por meio da democracia e do respeito pelos direitos humanos, é possível proclamar o fim das desigualdades econômicas e sociais na sociedade, ao passo que as relações de poder reconhecem em cada pessoa, independente de sua condição, o respeito pela igualdade dos direitos. Os Direitos Humanos não se resumem e se restringem a leis e tratados internacionais.

Portanto, faz-se necessário aprofundar os conceitos do que vem a ser os direitos humanos. No entendimento de Carbonari (2008, p. 1), o conceito de “Direitos humanos” abarca aspectos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

[...] multidisciplinar, no sentido de que pode ser tratado por vários campos do conhecimento; interdisciplinar, no sentido de que exige que os vários campos do conhecimento compareçam para juntos partilhar saberes; e transdisciplinar, no sentido de que não se restringem a campos ou disciplinas específicas e convidam para posicionamentos mais abrangentes e contextualizados. Particularmente, gosto muito da ideia de intervalo aplicada aos direitos humanos. É no sentido de que os direitos humanos estão no intervalo de vários campos de saber e têm um conteúdo que desafia aos vários campos de saber e do agir. Ademais, este intervalo é crítico porque põe em questão as várias possibilidades específicas e muitas vezes petrificadas. Acima de tudo, os direitos humanos convocam à reflexão teórica e prática porque guardam uma dimensão exigente de permanente justificação e fundamentação e também uma dimensão de realização, de efetivação. Entendê-los apenas como conteúdo moral ou apenas como conteúdo jurídico, ou ainda, apenas como conteúdo político, seria enfraquecer a carga crítica que neles pode ser encontrada.

Haja visto que os direitos são comuns a todos os seres humanos, sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política ou de qualquer tipo de julgamento moral, ou seja, são aqueles direitos que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo o ser humano, entender os direitos apenas como uma norma moral ou jurídica ainda não é suficiente para tal compreensão. É necessário que a compreensão do conceito perpassa pelo conhecimento e pela vivência em educação.

A divulgação da Constituição de 1988 possibilitou o surgimento de novos documentos, reiterando a garantia dos direitos, como, por exemplo: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH-2010), as legislações de combate à discriminação racial e à tortura, bem como a previsão de ações afirmativas na área da inclusão.

Partindo deste ponto de vista normativo, a inclusão da educação em direitos humanos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/96) recomenda, para todos os níveis de ensino, a formação ética e a formação para a cidadania por meio da “[...] difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e

deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. ” (BRASIL, 1996, art. 27, inc. I).

Com o Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996, a Conferência Nacional dos Direitos Humanos propôs a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como uma das metas de ação, o qual só foi criado em 2003. Desde então, a educação em direitos humanos é, por meio de programas e projetos junto ao sistema formal e não formal de ensino, objeto de política pública, e surge como uma estratégia capaz de sensibilizar e formar educadores e gestores do sistema de ensino em prol do engajamento na missão de construir uma cultura para os DH.

O tema ganhou mais visibilidade quando a ONU divulgou a Década da Educação em Direitos Humanos (1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004). Consoante com o cenário internacional, foi criado em 2003, pelo Governo Federal Brasileiro, o Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos, o qual, ao longo daquele ano, produziu uma primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)<sup>4</sup>. Tal versão foi debatida e modificada no decorrer dos anos até se chegar a sua versão definitiva com sua aprovação em 2007.

Somente a partir de 2007 que a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, junto ao Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da sociedade civil, elaboraram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cujo objetivo é a efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e da construção de uma cultura de paz.

Publicado em 2007 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em uma ação conjunta com o Ministério da Educação e Ministério da Justiça, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é fruto do compromisso do Estado Brasileiro com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada (BRASIL, 2007). O PNEDH apoia tais objetivos e ainda se propõe a fortalecer o papel estratégico da EDH para o Estado democrático de direito e encorajar o desenvolvimento de ações de EDH pelo poder público e pela sociedade civil (BRASIL, 2006, p. 26-27).

---

<sup>4</sup> Tratou-se de uma primeira versão por meio da Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da portaria nº. 98/1993 da SEDH/PR.

No que concerne à Educação Básica, o Plano Nacional de Educação Básica (BRASIL, 2007, p. 31), define a escola “[...] como um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos”, no qual a educação em direitos humanos tem a intenção de contribuir para formação da cidadania (BRASIL, 2009, p. 32), como “[...] um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didáticos pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação”, na perspectiva da promoção da equidade e da valorização da diversidade.

Conforme o PNEDH (BRASIL, 2007, p. 25), a educação em direitos humanos no Brasil é compreendida como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações.

O objetivo principal da EDH é a formação de sujeitos de direitos. Essa formação implica não só na compreensão, mas, sobretudo, na vivência desses direitos, capacitando os sujeitos para a criação de atitudes de igualdade e respeito nas situações do cotidiano. Ainda de acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2007, p. 32), o plano define em que dimensões a educação em Direitos Humanos deve ser promovida, a saber:

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Destaca-se aqui a preocupação com a promoção e a formação da educação e com o que o PNEDH propõe, pois, o mesmo é considerado, na esfera nacional,

um dos principais referenciais, responsável por orientar a política educacional, voltando-se para o acesso à cultura dos direitos humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é resultado de debates e interesses políticos e educacionais para a consolidação da Educação em Direitos Humanos no país. A fim de discorrer como se deu a elaboração do PNEDH (BRASIL, 2007, p. 11), a seguir disponibiliza-se parte do documento oficial.

Assim, como todas as ações na área de direitos humanos, o PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas.

Como pode ser conferido no Quadro 1, o PNEDH aponta quais são os princípios orientadores das áreas e as linhas de ações a serem desenvolvidas, bem como os responsáveis e o público destinatário dessas ações.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de tolerância, solidariedade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade. Portanto, resta ao Estado se aparelhar para viabilizar a execução do direito à educação. Como mencionado previamente, educar em direitos humanos é um compromisso assumido pelo Brasil e deve ser uma das prioridades dos governos democráticos, uma vez que a sua adoção como política pública é substancial à democracia e ao Estado Democrático de Direito.

**Quadro 1** – Linhas gerais de ação do PNEDH

<b>METAS</b>	<b>PÚBLICO</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>
1) garantir e incentivar as diversas formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência, tornando disponíveis materiais em Braille e em Língua Brasileira de Sinais.	Sociedade em geral.	CNEDH, SEDH e MEC.
2) Criar um observatório da educação em direitos humanos com vistas a efetivar o monitoramento das ações deste Plano e quaisquer outras na área de educação em direitos humanos.	Sociedade em geral.	CNEDH, SEDH e MEC.

3) Incluir a temática educação em direitos humanos nas conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos.	Sociedade em geral.	CNEDH, SEDH, MEC, Governos Estaduais e Municipais.
4) Incentivar a descentralização de programas e ações de educação em direitos humanos para os Governos estaduais e municipais.	Sociedade em geral.	CNEDH, SEDH e MEC.
5) Propor a criação, na estrutura do MEC e dos órgãos federais de fomento à pesquisa, de unidades específicas para o tratamento das questões de educação em direitos humanos.	Sociedade em geral.	CNEDH, SEDH e MEC.
6) Institucionalizar, na premiação anual de direitos humanos da SEDH, categoria referente à educação em direitos humanos, com a finalidade de valorizar experiências exitosas na área de educação em direitos humanos.	IES, redes de ensino e Sociedade Civil Organizada.	SEDH.
7) Promover o intercâmbio e a cooperação entre o CNEDH, a SEDH, o MEC, as IES e os Organismos e Instituições Internacionais.	IES e Organismos e Instituições Internacionais.	CNEDH, MEC e SEDH.
8) Promover a ampla capacitação em direitos humanos, integrada, continuada e sustentável, considerando variadas metodologias, materiais e tecnologias, dirigida aos membros das organizações da sociedade civil e do Governo.	Membros da Sociedade Civil Organizada.	SEDH, MEC, Organismos Internacionais, Sociedade Civil Organizada e Associações Cívis.

Fonte: Transcrito do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003).

Cabe aqui a ressalva de que só a criação do PNEDH e de diretrizes para a educação em Direitos Humanos não são suficientes para a concretização da EDH no espaço escolar. As políticas possuem potencial somente se as mesmas forem colocadas em prática. Nesse sentido, estabelece-se a necessidade de educadores que atuem como agentes socioculturais e políticos, e que, sobretudo, contribuam para o funcionamento apropriado dessas políticas. Tal determinação corresponde ao que defende Candau (2008, p. 286) quando esta afirma que é preciso “desnaturalizar a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimento sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente”. Em outras palavras e ainda em concordância com a autora, “para construir uma proposta de educação em Direitos Humanos, nossa primeira tarefa é explicitar o que pretendemos alcançar”, ou seja, é necessário deixar claro quais os objetivos da proposição, porque estes serão os balizadores das ações.

No entanto, é preciso noticiar que a responsabilidade em promover e ampliar as possibilidades de acesso à educação para que todas as pessoas possam ter o direito ao acesso e, mais que isso, à permanência na escola é do ente público.

O Conselho Nacional de Educação também tem procurado se posicionar, por meio de seus atos normativos, a respeito da Educação em Direitos Humanos. Como exemplo podem ser citadas as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos e para o Ensino Médio. O parecer do CNE/CEB nº. 7/2010 (BRASIL, 2010, p. 24), recomenda que:

O tema dos Direitos Humanos deva ser abordado ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica.

Torna-se fundamental a compreensão das escolas sobre a importância de inserir a EDH em seus currículos, não bastando somente a inserção, haja visto que a mesma visa a formação de uma nova mentalidade coletiva e objetiva o combate ao preconceito, a discriminação e a violência (BRASIL, 2010).

Recentemente, mais especificamente no ano de 2012, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo ministro da Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. A Resolução nº. 01, de 30 de maio de 2012, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, no qual designa-se a EDH como um dos “eixos fundamentais do direito à educação” e delega-se a responsabilidade para a efetivação da EDH aos sistemas de ensino, reforçando, assim, a política educacional na área de direitos humanos. Segundo a CNE/CP nº. 01/2012 (BRASIL, 2012), a educação em direitos humanos tem por base os seguintes princípios:

**Art. 3º** - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - Dignidade humana;
- II - Igualdade de direitos;
- III - Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - Laicidade do Estado;
- V - Democracia na educação;
- VI - Transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - Sustentabilidade socioambiental.

Lamentavelmente, esta resolução não foi bem interpretada pela maioria das escolas, pois, a Educação em Direitos Humanos está sendo entendida como uma normativa para o planejamento pedagógico e não como uma prática educativa que se traduza em uma relação de teoria e prática no cotidiano escolar.

Nas palavras de Candau (2013, p. 82);

Educar em direitos humanos é bem mais que adicionar um componente novo à prática formativa e educativa. É, na verdade, construir uma nova identidade [...] a construção de uma sociedade marcada, definitivamente, pela dignidade de toda pessoa humana.

Adiciona-se, conforme previsto na Resolução CNE/CP nº. 01/2012 (BRASIL, 2012a), que a EDH se constitui como possibilidade de promoção e defesa dos direitos de todos os sujeitos, o que pode ser averiguado no fragmento aludido abaixo.

A Educação em direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Esses processos de inserção e das práticas educativas para a EDH, estão descritos nos Arts. 6º. e 7º. da CNE/CP nº. 01/2012 (BRASIL, 2012a), que estabelecem como as escolas e a Instituições superiores devem propor da Educação em DH em suas propostas curriculares:

**Art. 6º** - A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

**Art. 7º** - A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior.

Nota-se também que, na leitura das políticas e diretrizes para a educação em direitos humanos, a principal preocupação, tanto do PNEDH quanto das Diretrizes, é que esta seja inserida nos currículos e cumpra com as normativas

descritas, não tendo a preocupação muito evidente de que a educação em DH vai além da teoria.

Como será possível então desenvolver um processo educativo em direitos humanos na escola? De acordo com Benevides (2003, p. 317), é necessário:

Em primeiro lugar, o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são declamações retóricas. Eles exigem certas atitudes e refletem outras. Portanto, exigem também a vivência compartilhada. A palavra deverá sempre estar ligada a práticas, embasadas nos valores dos direitos humanos e na realidade social.

Cabe então como sugestão que cada escola inserir os direitos humanos em seu PPP e seu Regimento escolar, bem como a Instituição de Educação Superior inserir em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC). Em suma, inserir a educação em direitos humanos nos diferentes espaços e tempos constituintes da vida escolar e acadêmica, de modo que estimulem professores e alunos a um compromisso e a práticas que gerem a emancipação e a vivência dos Direitos Humanos.

Candau (2013, p. 35), em seus estudos teóricos, compreende que existe uma necessidade maior de reflexão crítica por parte da escola, no que se concerne à complexidade do tema.

Na atual sociedade capitalista, marcada pelas políticas neoliberais, conceber o(a) educador(a) como agente sociocultural e político pressupõe, segundo Giroux e McLaren (1994), situar-se em uma ótica contra hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente.

Para tanto, a presença de um educador como agente sociocultural e político, como uma possibilidade de romper a reprodução e legitimação do *status quo*, é exigida, transformando assim a visão mercantilista e tecnicista que se tem em relação a educação e que impedem a total compreensão e vivência da EDH. Na tentativa de reiterar a relevância da formação contínua dos atores docentes, Candau (2013, p. 61), afirma que para que os documentos “[...] afetem realmente as práticas educativas de nossas escolas, a formação de professores e professoras nesta temática é fundamental”.

Desse modo, vimos que a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos. Ao ser apresentada nas escolas sob a perspectiva de que a educação é um direito humano, do qual os alunos podem se apropriar como sujeitos de direitos, fica notória a sua complexidade.

### 2.3 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

Todo direito é uma conquista, também a educação é um direito fundamental, que foi conquistado e garantido constitucionalmente. Todavia, conceber a educação como direito humano, ainda está muito distante do entendimento de alunos, pais e professores.

O direito à educação foi expresso pela primeira vez, como um direito de todos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1793), no art. XXVI: “a instrução é a necessidade de todos”. Conteúdo de igual teor, também foi encontrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), mais especificamente em seu art. XXVI, no qual se estabelece que toda pessoa tem direito à instrução.

No século XVII, João Amós Comênio (1592-1670), na “Didática Magna”, publicada pela primeira vez na “Opera Didactica Omnia”, em Amsterdam (1657), já afirmava, no Cap. IV, que “se deve ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 1996, p. 145).

Já Magalhães (2011, p. 1), no fragmento abaixo, alerta para o poder que a educação possui ao conscientizar e desenvolver no ser humano a capacidade de pensar sobre os seus próprios direitos.

É o direito à educação um dos mais importantes direitos sociais, pois é essencial para o exercício de outros Direitos Fundamentais. É a educação instrumento para o direito à saúde e para a proteção do meio ambiente, preparando e informando a população sobre a preservação da saúde e respeito ao meio ambiente. Educação não é apenas o ato de informar. Educação é a conscientização, ultrapassando o simples ato de reproduzir o que foi ensinado, preparando o ser humano para pensar, questionar.

Nota-se que a educação como um direito de todos é um discurso bastante antigo e, atualmente, visto como uma necessidade para todos os sujeitos. Contudo,

trata-se de um direito que necessita ser, frequentemente, garantido. Na concepção contemporânea de direitos à educação, tem sido assumida, por muitos países, como direito fundamental, conforme expresso no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948):

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos.

Fundamentalmente, torna-se necessário entender que a educação é um direito humano e está reconhecida em lei. A legitimidade e o reconhecimento do direito humano à educação têm sido, atualmente, objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação. Na Constituição Federal (1988), a educação brasileira é definida como direito público e constitucional, cujas finalidades são definidas no Art. 205:

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.

No Art. 5º. da Constituição Federal, ainda é disposto que “os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros direitos decorrentes dos tratados internacionais” (BRASIL, 1988), enquanto que, em seu Art. 6º., elenca a educação como um dos direitos sociais.

Art. 6º - Dentre os direitos fundamentais instituídos pela Constituição vigente, a dignidade da pessoa humana, princípio constitucional maior da República Federativa do Brasil, constituída em Estado Democrático de Direito, pressupõe algumas condições básicas de existência, dentre as quais a educação como núcleo essencial.

No Capítulo I (Seção I, art. 205), a Constituição consigna a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, ao passo que, com a colaboração da sociedade, almeja-se o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. No art. 206, os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) e a garantia do padrão de qualidade (inciso VI), dentre outros, são assegurados. A garantia do ensino obrigatório e gratuito (dos 4 aos 17 anos, art. 208, I) é direito público subjetivo (inciso VII, § 1º), devendo a autoridade competente responder por crime de responsabilidade pelo não-oferecimento ou por sua oferta irregular (inciso VII, 2º). A progressiva universalização do ensino médio gratuito está no inciso II do art. 206.

A erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica são algumas das metas traçadas pelo art. 214, em seus incisos I, III, IV e V, respectivamente.

Os mesmos direitos são ratificados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 1996), em seus artigos 2º., 3º., incisos I e IX, 4º., I, II e IX, 5º., e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8069, de 13 de julho de 1990), artigos 53 e 54.

No art. 3º. da LDBEN, lhes são estendidos todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes, por Lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Também o direito à educação de qualidade das crianças e adolescentes é inscrito como medida oficial no Livro I, Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente. O art. 53 do Estatuto (BRASIL, 1990) estabelece que:

**Art. 53** – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:  
I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II – Direito de ser respeitado por seus educadores;  
III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;  
IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis;  
V – Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Na concepção contemporânea de direitos, não se buscam mais apenas os direitos, os quais foram consagrados e positivados, mas, a qualidade e a proteção desses direitos, que é o caso da educação. O diálogo sobre a qualidade da educação faz emergir o direito de acesso, de permanência e de sucesso escolar, temática esta relativa à Educação em/para Direitos Humanos.

Uma educação de qualidade exige garantia de acesso e permanência na escola. Conforme expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação deve ser “gratuita e disponível para todos” e, conforme estabelece o PNEDH (BRASIL, 2007, p. 23), “a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade”.

No entanto, sabe-se que ainda muitos destes direitos estão somente assegurados teoricamente ou então movidos por outros interesses de mercado. Cabe aqui a reflexão trazida por Graciano (2005, p. 15):

A EDUCAÇÃO NÃO PODE SER VISTA APENAS COMO UM “GASTO”: do ponto de vista econômico, que diminui a eficiência e a produtividade de um país. A riqueza da educação está no desenvolvimento humano.  
NÃO PODE SER MOLDADA PELO MERCADO: o principal objetivo da educação é melhorar a vida das pessoas, e não gerar lucros. Por isso, a educação tem que ser vista como um direito, e não simplesmente como um serviço a ser vendido para formar mão-de-obra [...]. A educação como direito humano significa desenvolver todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz ao mercado.

É fundamental procurar compreender as relações entre o mercado econômico e as políticas educacionais que influenciam a discussão sobre o direito à educação, sem que cada cidadão seja considerado pelo estado como um “objeto de negociação ou lucro”, mas sim como um sujeito merecedor de respeito. A escola tem que se adequar à exigência de formação de um cidadão que luta por uma sociedade democrática, capaz de nela se inserir e de refletir sobre as constantes mudanças que influenciam, direta ou indiretamente, a sua vida. Segundo o Banco Mundial (1996, p. 1), a educação é uma possibilidade de crescimento e de novas oportunidades, conforme denota-se a seguir.

A educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão

provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, nas indústrias e nos mercados de trabalho de todo o mundo. O rápido aumento dos conhecimentos e o ritmo de mudança da tecnologia colocam a possibilidade de lograr um crescimento econômico sustentado com mudanças de emprego mais frequentes durante a vida das pessoas. Essas circunstâncias têm determinado duas prioridades fundamentais para a educação: esta deve atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir sem dificuldade novos conhecimentos e deve contribuir à constante expansão do saber.

A introdução de novas tecnologias informacionais e o desenvolvimento das telecomunicações constituíram uma resposta às necessidades de mudanças nos padrões de gestão e organização dos sistemas produtivos. Além disso, observa-se uma maior rapidez na circulação do capital em nível mundial, a partir do aporte tecnológico, e no aceleração do processo de transnacionalização da economia, fatores que produziram impactos socioeconômicos intensos.

Para Afonso (2000), a introdução desta lógica no âmbito educacional dá-se em virtude do aumento do controle estatal sobre os serviços ofertados na escola pública. Tal controle ocorre por meio da determinação de currículos e a avaliação padrão imposta nas escolas e das normas curriculares definidas em nível central. Este mesmo autor, apoia-se em Apple para justificar sua análise.

[...] a introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também a nível nacional transmitem a ideia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é, afinal, a principal preocupação do mercado (cf. Apple, 1993, p. 230). Para este autor, a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação, representando, portanto, um compromisso ideal no âmbito da coligação de direita. (AFONSO, 2000, p. 117).

Aqui está uma grande preocupação que é contrária aos objetivos da educação em DH, a “mercadorização” da educação, ou seja, o estabelecimento de uma relação direta entre educação e mercado de trabalho, que pode obscurecer os propósitos reais desses organismos, visto que o ritmo de ajuste às mudanças no mercado é mais rápido do que na educação. Deve-se manter o cuidado para que a educação não seja transformada, única e exclusivamente, em objeto do mercado, pois, assim, reforça-se a reprodução das desigualdades.

Entretanto, cabe questionar a efetividade da garantia de acesso à educação e sobre quais padrões de qualidade esse acesso tem se consolidado. Deve-se

indagar até que ponto esses chamados padrões de qualidade favorecem os interesses do estado ou aos direitos à educação prevista em lei, visto que a luta da educação em DH é pela concretização, efetivação e universalização desses direitos.

É baseado nesse contexto que surge a lógica capitalista, a qual propiciou o surgimento da escola (pública e privada). Em outros termos, uma forma bastante específica de combinar a regulação do Estado e a lógica de mercado na oferta e gerenciamento de serviços públicos, não havendo contraposição entre as duas lógicas.

Sob a ótica da lógica capitalista, desponta-se um novo questionamento: Como esse aluno vai competir com quem teve oportunidades de acesso e permanência diferente da sua? Dubet (2008) acredita que para a escola oferecer uma educação de qualidade social, não basta só o esforço por parte da instituição, mas também de políticas públicas que contribuam para uma educação mais justa e igualitária. Porém, de acordo com Dubet, ainda estamos muito longe da igualdade de oportunidades, pois aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais, concluindo, portanto, o que se segue:

Nesse caso, convém construir a igualdade de acesso. Mas não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue sozinha, produzir uma sociedade justa. (DUBET, 2008, p. 98).

O acesso à educação ainda guarda a marca histórica da exclusão da maioria da população brasileira aos direitos básicos. Como consequência, a permanência e a qualidade da educação é designada para uma pequena parcela da população, desencadeando uma série de problemas. Corroborando com o supracitado, Candau (2014, p. 41) afirma que “quando um direito não é respeitado, a vida é afetada em seu conjunto”. Nesse sentido, a violação de direitos, infelizmente, é fato recorrente. Fato ainda mais lamentável é constatar que, em relação a crianças e adolescentes, a violação dos direitos ocorre, repetidas vezes, por conta de desmandos das entidades ou instituições de ensino que têm como o dever protegê-los.

No PNEDH (BRASIL, 2007, p. 23), o direito à educação é concebido como prerrogativa inalienável de todos os cidadãos e condição primeira para o exercício

pleno dos Direitos Humanos, ou seja, “[...] para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar.”

A concretização da educação em DH, como proposto no PNEDH e nas Diretrizes Nacionais, pode ser um caminho que leva para a busca de uma educação de qualidade social. O acesso à escola é apenas o começo da realização do direito humano à educação. Já o acesso aos bens culturais e tecnológicos, ciência, arte, linguagens, é a forma como a escola o realiza.

Neste sentido, uma escola de qualidade social deve considerar a diversidade cultural e o respeito aos DH (individuais e coletivos) quando da sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos, uma vez que formar cidadãos plenos é o primeiro passo para consolidação de uma escola de qualidade. Nas palavras de Gomes (2007, p. 41), “assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.”

A qualidade social da educação escolar supõe o encontro de alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade/ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo, responsável por condizer com os aspectos da realidade social do indivíduo e de sua história de vida.

Nesse sentido, Eyng (2013, p. 34) afirma que “[...] a adoção de conceitos, políticas e práticas referendadas na garantia e proteção de direitos nos permitirá almejar a efetivação de uma qualidade social numa escola de qualidade social.”. A qualidade da educação representa o provimento dos meios necessários para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos em sua cultura. A qualidade da educação perpassa, necessariamente, pelo investimento em infraestrutura das escolas, em materiais didáticos, em salários e em formação continuada de professores.

De acordo com Eyng (2013, p. 35), “ao garantir a qualidade social da educação, garante-se a possibilidade do exercício de outros direitos, relacionados ao que se costuma chamar de cidadania”. Nessa perspectiva, o conceito de qualidade não pode ser reduzido ao rendimento escolar, nem tomado como

referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. O debate sobre a qualidade da educação, entre outras coisas, faz emergir uma temática relativa à educação em direitos humanos.

Identifica-se também a necessidade das escolas por uma contínua busca frente à fundamentação e ampliação das compreensões e interpretações no que concerne ao tema Direitos Humanos. Candau (2006, p. 232) nos faz refletir a esse respeito.

É necessário desconstruir essa visão para que se possa assumir a perspectiva de que os Direitos Humanos têm que ver com a afirmação da dignidade de todas as pessoas e com a defesa do estado de direito. Fora dessa perspectiva, o que se favorece é a lógica da barbárie e se estimula a espiral da violência.

Retomando o conceito de DH, Benevides (1994, p. 10) explica que estes nada mais são que:

[...] aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Independem do reconhecimento formal dos poderes públicos – por isso são considerados naturais ou acima e antes da lei, embora devam ser garantidos por esses mesmos poderes.

A construção dessa compreensão começa a ser questionada quando se inicia uma reflexão acerca de quem são os sujeitos de direito, pois, de acordo com Santos (2014, p. 15), “a grande maioria da população não é sujeito de direitos humanos, é objeto de direitos humanos”. Gomes (2007, p. 32) também reforça essa noção ao afirmar que “[...] é preciso o reconhecimento do aluno e do professor como sujeitos de direitos”. A necessidade dessa busca contínua para que cada sujeito se enxergue, de fato, como sujeito de direito, surge como uma reação à opressão, pois, vivemos em uma sociedade na qual o capitalismo nos impulsiona para a competição de resultados e poder.

Com o objetivo de sintetizar o conteúdo trazido por outros teóricos, nos utilizaremos de uma citação de Piovesan (2006, p. 13), na qual se afirma que:

No momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, no momento em que vige a lógica da destruição, em que cruelmente se abole o valor da pessoa humana, torna-se necessário a reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético de restaurar a lógica do razoável.

Segundo Candau (2010, p. 400), “[...] hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação”. Deve-se, sim, repercutir uma visão clara sobre os direitos humanos, alegando que os mesmos são comuns e garantidos para todos os sujeitos, para que, conforme Dubet (2008, p. 95), a “igualdade individual de oportunidades” seja concebida. Igualdade de oportunidades não diz respeito apenas ao aumento quantitativo de vagas, mas também a ampliação do atendimento com garantia da qualidade. E esta qualidade não pode ser privilégio de alguns, pois necessita ser um direito de todos. A efetividade do direito de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação de qualidade é um imperativo ético, cujo fundamento é o princípio da responsabilidade em acolher à todas e todos, sem qualquer tipo de discriminação.

A seguir, a contribuição teórica de Dubet reflete sobre a necessidade que a escola tem em formar um sujeito capaz de integrar-se socialmente, sentindo-se no direito desta formação.

Além dos conhecimentos, das competências e de sua utilidade social, a escola produz um bem educativo particular que é a formação dos indivíduos como sujeitos capazes de dominar sua vida, de construir suas capacidades subjetivas de confiança em si e de confiança em outrem. Essa aprendizagem resulta menos dos saberes adquiridos que do seu modo de transmissão e do estilo educativo escolhido pela escola. Não somente uma escola justa deve ser útil à integração social dos alunos, mas ela deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária. É nesse sentido que se deve entender a igualdade individual de oportunidades. (DUBET, 2008, p. 95).

Em relação à diversidade, somente uma escola que respeita tal aspecto vai poder oportunizar o direito a uma educação de qualidade. Sobre isso, Gomes (2007, p. 30) afirma que “conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura de democracia”. Para garantir o direito à educação de qualidade é necessário cultivar a ideia de que vivemos em uma sociedade diversa e é essa diversidade que se apresenta como base para a democracia. Logo, conclui-se que não é possível estabelecer

democracia com pessoas de uma única raça e/ou opção sexual, tampouco com pessoas de uma só religião ou de uma única cultura.

A importância da escola na formação para a democracia e para a formação de um cidadão consciente dos direitos e deveres é um desejo não só das políticas para a Educação em DH, mas também dos estudantes e educadores. O texto a seguir, surgiu em uma das turmas de 1º ano do Ensino Médio e, sintetiza a participação discente no processo da atualização do PPP da escola. O texto encontrado expressa a visão de estudantes sobre a escola;

O que podemos fazer para mudar a sociedade: A escola é uma linha de montagem. Cada professor aplica um conhecimento e vão montando o aluno de acordo com o que eles querem. Queremos uma escola retrógrada? Uma escola que volte ao artesanato medieval. Em que a obra seja a e em que os artesãos sejamos nós mesmos. Queremos uma escola que responda as perguntas que o corpo faz. Uma criança não precisa que digam a ela que ela precisa aprender a andar ou falar, por si mesma ela aprende, só necessita de uma orientação. Queremos uma escola que não haja competição, mas cooperação. Em que os que valem mais e se julgam competentes para ajudar, ofereçam ajuda e os que têm menor desenvolvimento intelectual e tem dúvidas peçam ajuda e a encontrem. Queremos uma escola em que cada um tome consciência que a escola não é educação para a cidadania, mas sim educação na cidadania (PPP, Escola D, p. 28).

Portanto, o desejo expresso é por uma educação que promova a escola em uma inserção transformadora, criativa, consciente, diferentemente de um processo de produção em série. Espera-se por uma educação que proporciona a inserção do sujeito no mundo, a sua socialização e humanização, por meio do respeito, do reconhecimento e da valorização da diversidade presente na escola.

Logo, garantir a educação em DH, significa, nas palavras de Silva (2009, p. 139), “criar no educando uma consciência cidadã fazendo com que ele seja capaz de identificar os seus direitos básicos da cidadania (...) se faz necessário ainda que aprenda a lutar por esses direitos”. Aliado a isso, reforça-se ainda a reflexão de que a escola não é, unicamente, um local de transmissão de conteúdos, mas sim um lugar para aprender a dialogar com as diferenças, como processo de aprendizado e apropriação cultural. Aqui vale salientar a importância da atitude do educador e da educadora, pois, de acordo com Morgado (2006, p. 11), “um grande desafio da educação em Direitos Humanos é o fato de esta perspectiva educativa [...] exigir do professor uma postura política. ”.

Nesse sentido, Eyng (2013, p. 46) explica que:

O contexto escolar ainda está muito marcado por discursos culturais do capitalismo que fortalecem os traços do individualismo, do patriarcado, do racismo e do adultismo, os quais definem contextos e enredam os sujeitos, incidem sobre suas decisões e ações, afetando a formação das identidades e a qualidade da convivência na sociedade e nas escolas.

Em resumo, torna-se necessário a ruptura desses discursos marcados pelo capitalismo e pela cultura hegemônica, para que, de fato, a educação em DH seja compreendida e vivenciada no cotidiano da escola, no intuito de efetivar uma educação igualitária, menos injusta e violenta.

Santos (2010) nos atenta para o fato de que a Educação em DH não pode se tornar apenas mais um adendo em seus Projetos Políticos Pedagógicos, e sim uma busca de garantias desses direitos aos sujeitos presentes nela, como forma de romper a negação dos direitos.

A luta pelos DH é, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana não é mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, afetiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência da ação. (SANTOS, 2010, p. 447-448).

E essa prática pela defesa e promoção dos direitos é uma forma de garantir a emancipação do sujeito. Silva (2010) ressalta a importância da educação em DH na vida dos sujeitos de direito presentes na escola.

A educação em direitos humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos. Ela vai além da contextualização, embora esta seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico. [...] os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação. Por ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem necessidade permanentemente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade. (SILVA, 2010, p. 49).

Esta compreensão consiste na busca de uma educação capaz de formar sujeitos portadores de direitos e, na medida em que estes lhes forem negados, procurem construir alternativas que possam ajuda-los a reivindicar tais direitos. Candau (2013) aponta que, para os educandos se sentirem sujeitos portadores de

direitos, se torna necessário, antes de tudo, a compreensão e a vivência no cotidiano escolar, pois:

A Educação em Direitos Humanos visa não apenas acrescentar aos (às) educadores (as) novos conteúdos/temas à formação específica preexistente como dissemos. Trata-se, rigorosamente, de formar educadores e educadoras que submetem seu conhecimento específico, suas práticas e formas de relação – com alunos (as) colegas, famílias etc. – à matriz desses direitos. Insistimos nesta incorporação por uma razão tão simples quanto definitiva: sem ela não há educadores (as) em Direitos Humanos. (CANDAUI, 2013, p. 86).

Ainda, sobre a importância da compreensão e vivência da educação em DH como meio para emancipar os sujeitos, Freire (1984, p. 23) admite que “é necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de dar competência, mas no sentido de humanizar”. Com base na referida citação, é possível imbuir uma complementação cedida por Candau (2014, p. 86), na qual reitera-se que, portanto, ao tratar da ação educativa de humanizar, “[...] estamos falando de um conhecimento que passa pelo cérebro, mas que deve invadir o coração, provocando uma relação intelectual e amorosa com ele.” Ou seja, é preciso criar uma prática pedagógica pautada nos valores humanos.

Cabe questionar, então, se uma escola que garante o acesso, mas não garante a permanência é uma escola que efetiva o direito de todos à educação por meio de sua prática pedagógica e de sua proposta curricular, pois, como afirma o parecer CNE/CP nº. 8/2012, “reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação exigem posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos.” (BRASIL, 2012).

No entanto, conforme visto nos documentos que tratam da Educação em Direitos Humanos, a prática pedagógica e o currículo da escola é que vão garantir e viabilizar a vivência dos DH na escola. A relação entre educação em DH e Currículo, na lógica da superação das violências e violações de direitos e no respeito à diversidade, será explorada no próximo capítulo

### 3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO

*Se eu pudesse, daria um globo terrestre a cada criança.  
Se possível, até um globo luminoso, na esperança de  
alargar ao máximo a visão infantil e de ir despertando  
interesse e amor por todos os povos, todas as raças,  
todas as línguas todas as religiões!*

*Helder Câmara (2000).*

O presente capítulo traz a temática do currículo escolar, considerando as relações entre o currículo da educação básica e a garantia de direitos. Para a compreensão das políticas curriculares como garantia de direitos, busca-se entender o que é currículo, suas definições e teorizações. Ao lançar um olhar sobre as diversas teorias de currículo, tem-se como objetivo perceber quais são as teorias curriculares adotadas pelas escolas na contemporaneidade, como tentativa de compreender e superar as diversas manifestações de violências existentes e reproduzidas, garantido e promovendo, assim, a educação em DH no cotidiano escolar. Os processos formais nos quais os direitos são aprendidos e vivenciados na Educação Básica, são sistematizados no currículo e se traduzem na ação pedagógica, e na percepção dos estudantes sobre direitos humanos no currículo. As obras de Candau (2005, 2008, 2009, 2013), Sacristán (2000, 2008), Arroyo (2006), Gomes (2008), Silva (2007), Bourdieu (1992, 2001), Santos (2014), Eyng (2010, 2013) são algumas das contribuições que serviram de apoio para a fundamentação teórica.

#### 3.1 CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DA TEORIA À PRÁTICA

Ao pensarmos no currículo, não podemos pensar em um significado estático, neutro e único, pois, se trata de um conceito subjetivo e dinâmico.

Segundo Goodson (1995, p. 7), o “termo curriculum é derivado da palavra latina *correre*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar se referindo à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”. Desse modo, a escola por meio do seu currículo define o seu percurso formativo e a sua finalidade educativa, pois, a sociedade contemporânea em que vivemos é heterogênea e

composta por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito.

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, o direito humano universal e social inalienável à educação. No contexto contemporâneo, também o currículo e as políticas curriculares são passíveis de diversas interpretações.

O currículo está permeado de ideologias, relações de poder valores e concepções diferenciadas, influenciadas, notadamente, pelos aspectos sociais, culturais e econômicos da sociedade, como descreve Arendt (1997, p. 61):

Globalização, políticas neoliberais, segurança global, essas são realidades que estão acentuando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações. No entanto, não afetam, igualmente, a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas.

A descrição dessas características, em relação ao contexto em que vivemos, exigem compreensão para entender o modelo de sociedade em que a escola está inserida, e, a partir da daquela realidade específica, perceber os novos modelos econômicos, sociais e culturais, que permeiam e influenciam desde a construção até a prática do currículo.

Nesse sentido, Ball (2001, p. 112) nos chama a atenção no sentido de que a “realidade Global e Local, precisa estar em contínuo diálogo com o processo da globalização”, uma vez que “as políticas nacionais são de certa forma influenciada pelas internacionais”. Para sintetizar, Ball (2011, p. 112) ainda reitera que “[...] a educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização”. Sacristán (2008, p. 45) também reforça que “a globalização é o termo escolhido atualmente para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais que se estabelecem entre indivíduos e povos”. O currículo, dessa forma, deve considerar os fatores internos e externos à escola, para atender as finalidades da Educação em Direitos Humanos.

Portanto, a globalização afeta a educação, e esses aspectos devem ser levados em consideração na construção e no reconhecimento do currículo, pois, o mesmo não se limita somente a uma função de caráter instrumental, assumindo a condição de conferir a materialidade e as ações politicamente definidas. Sobre as finalidades destinadas à instituição escolar, Sacristán (2000, p. 17) admite:

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.

Isso leva a considerar que a escola é uma instituição que canaliza a cultura social, por meio do seu currículo. Por essa razão, a escola tem a função de transmitir uma cultura escolar aliada com a realidade social em que os sujeitos estão inseridos.

De acordo com o parecer CNE/CEB nº. 5/2010 (BRASIL, 2011), o currículo implica em duas dimensões, a saber:

- I – Uma dimensão prescritiva, na qual se explicitam as intenções e os conteúdos de formação, que constitui o currículo prescritivo ou formal;
- II – Uma dimensão não explícita, constituída por relações entre os sujeitos envolvidos na prática escolar, tanto nos momentos formais, como informais das suas atividades e nos quais trocam ideias e valores, constituindo o currículo oculto, mesmo que não tenha sido pré-determinado ou intencional.

Ambas as dimensões concretizam um currículo em ação e adquire materialidade a partir das práticas vivenciadas em sala de aula. Deste modo, compreender e reconhecer o papel do Currículo na escola torna-se extremamente necessário e importante, para que a prática educativa não seja contrária ao papel que a escola deve exercer.

O currículo supõe os objetivos e as definições a respeito do trabalho institucional, tornando-se necessário então, considerar as definições do currículo, para compreender a função que ele tem e representa na instituição. Estudiosos do currículo nos apontam definições que nos auxiliam na compreensão do termo currículo: em Moreira (1997, p. 12), o currículo é visto “como conhecimento escolar e experiência de aprendizagem”, enquanto que para Sacristán (2000, p. 16), “o currículo é uma prática social que envolve um diálogo entre diferentes agentes”. Já para Silva (2007, p. 46), o currículo está relacionado “às estruturas econômicas e

sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”.

Percebe-se que são muitas as definições e todas nos fazem entender a concepção do currículo, a qual encontra-se sempre em movimento. Tal compreensão se faz necessária no sentido de o educador entender quais são as forças que influenciam as propostas curriculares e quais seus principais objetivos. O contexto sociocultural da escola deve ser analisado no momento da definição das intencionalidades do currículo e ao determinar as práticas pedagógicas para se poder levar em consideração a singularidade dos sujeitos.

No atual contexto, as teorias e as políticas curriculares se caracterizam muitas vezes por tensões e conflitos, diante da diversidade que está presente no ambiente escolar. Isso desafia a escola a, cada vez mais, compreender o seu currículo e as suas influências para que o percurso feito durante o processo educativo dos sujeitos se pautem no sentido de emancipação e não de reprodução de conhecimentos.

Para melhor entender as teorizações de currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 17), em sua obra *Documentos de Identidade*, analisa as teorias de currículo e as categorias que cada uma aborda, e as agrupa em três perspectivas teóricas:

**Teorias Tradicionais:** ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

**Teorias Críticas:** ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

**Teorias Pós-Críticas:** identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder; representação cultural, gênero, raça, sexualidade, multiculturalismo.

O autor explica que “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”. Ainda segundo Silva (2007, p. 17), “[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva”. Nas palavras de Silva (2007, p. 30), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de ‘como’ fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o

currículo faz” ou ainda “[...] as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (SILVA, 2007, p. 3).

As teorias pós-críticas abordam com ênfase as preocupações com a diversidade, com as relações saber-poder no âmbito escolar, a diversidade, as diferentes culturas raciais, étnicas e de gênero. Enfim, não é uma questão de superação da teoria crítica, mas, de acordo com Silva (2007, p. 147);

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Nas circunstâncias da atual sociedade, a escola necessita de uma teoria curricular que leve em consideração a questão da identidade como forma de tratar o aspecto da diversidade. Gomes (2007, p. 32) acredita que “[...] assumir a diversidade no currículo implica compreender o nosso caminhar no processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político”. Nesse sentido, busca-se aqui uma maior reflexão em relação ao currículo escolar sob a perspectiva pós-crítica do currículo, no sentido de concebê-lo como um espaço de garantia de direitos.

O currículo deve, portanto, “[...] difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática.” (BRASIL, 2010). Para tanto, é necessário identificar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, e a promoção de práticas educativas formais e não formais.

Silva (2007, p. 16) afirma que “[...] as teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas.” As teorias tradicionais entendem o currículo como normatização, prescrição, centrados nos conteúdos disciplinares e/ou listas de objetivos. Ao percebermos esses discursos tradicionais ou neutros na concepção da educação, subentende-se também que na escola ainda não se tem uma compreensão da sociedade em que vivemos.

Atualmente, a expressão multicultural tem sido amplamente utilizada nos discursos educacionais. No currículo, a mesma serve para caracterizar a sociedade brasileira, a qual se encontra inserida no movimento de mundialização do capital,

com sua diversidade geográfica, étnica, religiosa, política, cultural, etc. De acordo com Silva (2007, p. 90), “[...] o gradiente da desigualdade, em matéria de educação e currículo, é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”.

Ao compreender uma perspectiva curricular pós-crítica, Eyng (2010, p. 37) explica que:

Os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa.

Portanto o currículo vai além dos conteúdos ministrados e compreende o que diz respeito à vida da escola e a vivências dos valores. A fim de conseguir alcançar esse objetivo, todos os profissionais que atuam na escola devem ser desafiados a rever o ordenamento curricular e as práticas pedagógicas, “entendendo que estes não representam apenas uma determinada visão de conhecimento que pode excluir o ‘outro’ e suas diferenças, mas também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos.” (ARROYO, 2007, p. 54).

Perceber o outro faz parte da perspectiva de promoção da educação em Direitos Humanos e da valorização da diversidade que é “[...] um dos eixos fundamentais da educação básica[...].” e visa “[...] permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didáticos pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação. ” (BRASIL, 2010, p. 32).

Para que a escola perceba e inclua o outro, em sua concepção curricular, exige-se uma prática pedagógica direcionada pela teoria crítica e, principalmente, pela pós-crítica, descrita por Silva (2007). Ao perceber o outro, nota-se-o como um sujeito de direitos.

Esses direitos são sistematizados e dinamizados no currículo escolar, conforme orienta a Resolução nº. 04/2010 (BRASIL, 2010), no trecho a seguir.

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, [...], configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no

espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

Tal compreensão tende a tornar o currículo capaz de dialogar com as especificidades que se manifestam na diversidade presente em cada contexto, da escola como um todo.

Adotar a teoria pós-crítica, significa posicionar-se contra processos de colonização e homogeneização dos sujeitos presentes nas escolas e a favor da Educação em Direitos Humanos. Na resolução nº. 01/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a), indicadores para inserção da educação em direitos humanos nos projetos pedagógicos das escolas são apresentados.

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional

Ainda, referente à educação em direitos humanos no currículo da Educação Básica, a Resolução nº. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No Art. 5 (BRASIL, 2012b), reforça-se que o currículo do Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se na:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador.

Desse modo, a educação para os Direitos Humanos, contempla um currículo que contribui na desconstrução da cultura impositiva e dominante. E busque, assim, uma cultura de respeito e reconhecimento de todos os sujeitos do conhecimento. Isso nos impele “a refletir sobre nossas ações cotidianas na escola, nossas práticas em sala de aula, sobre a linguagem que utilizamos, sobre aquilo

que prejudicamos ou outras situações do cotidiano”. (FERNANDES; FREITAS, 2006, p. 117).

Nesse sentido, Gomes (2007, p. 37) explica que a escola precisa de “um currículo que respeita a diversidade e precisa de um espaço/tempo objetivo para ser concretizado”. Para tanto, é preciso levar sempre em consideração os sujeitos que se fazem presentes neste espaço/tempo e “ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta”. (GOMES, 2007, p. 18).

O texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos apresenta formas de organização educacional.

A Educação em Direitos Humanos apresenta-se como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos os estudantes. Ela deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional poderá ocorrer por meio da (re) produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2011, p. 13).

Uma reflexão sobre a política curricular é necessária sua efetivação na escola possa superar as manifestações de violências marcadas pela exclusão, que sutilmente produzem identidades de gênero, identidade de classe e etnia, ficando, de lado a questão da diversidade cultural, e sobressaindo à negação dos direitos. Pois, o currículo deve ser entendido como espaço de garantia dos direitos dos sujeitos na e da escola e não como um instrumento que reproduz violências.

### 3.2 CURRÍCULO ESCOLAR E AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

As manifestações das violências nas escolas integram uma realidade que atinge os sujeitos presentes na escola, às famílias e a sociedade. As violências são caracterizadas por relações de poder, domínio e “pode-se conceber violência como todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio e controle de outro”. (SOUSA, 2002, p.83).

Compreende-se a violência na escola como um processo que se constitui historicamente no espaço e no tempo escolar. Falar de violências não é algo simples, é um termo amplo que abrange desde agressões graves até pequenas incivildades, em que atores são vítimas ou agressores. Estudos e pesquisadores

confirmam que as violências são retratadas por intermédio de agressões e constrangimentos, que podem ser:

**Físicos** – empurrões, cutucões, socos, pontapés, esbarrões;

**Verbais** – apelidos, deboches, ameaças;

**Sociais** – exclusão, isolamento, descaso;

**Simbólicos** – desigualdades, preconceitos, discriminação, relações de poder, currículos hegemônicos, monoculturais e etnocêntricos. (EYNG, 2009, p. 89).

Essa definição pode ser evidenciada também em Schilling (2010, p. 3), em que se afirma que “há violências diversas implicando atores (sujeitos) diversos, acontecendo sob formas diferentes (violência, física, psicológica, emocional, simbólica), a exigir respostas diferentes”. Nota-se que a mesma se caracteriza pela sua complexidade e diversidade de manifestações.

O conflito e a violência sempre existiram e sempre existirão, principalmente, na escola, que é um ambiente social em que os sujeitos estão aprendendo a conviver com as diferenças, a viver em sociedade. Lembra-nos Fante (2005, p. 97) que:

Antes de qualquer coisa, porém, é importante que os profissionais de educação façam a seguinte reflexão sobre a questão da violência, o que os conscientizará do compromisso e das decisões que deverão tomar inclusive em relação ao fenômeno bullying: “Diante das cenas de violência, que tem como palco todas as escolas do mundo, qual é o papel que nos cabe desempenhar como educadores?” Permanecer cada vez mais inseguros e fingir que essa é uma questão que não nos cabe resolver?

O aumento de vários tipos de violência, de intolerância e de discriminação tem sido cada vez mais recorrente e “às vezes, elas acabam sendo vistas como normais” (CANDAU, 2013, p. 99). Cabe ressaltar aqui o papel do professor no reconhecimento social da presença das violências no espaço educativo e da escola como um espaço de convivência e de garantia de direitos. Do contrário, a escola terá um professor com postura de mero reproduzidor de tarefas, conteúdos e valores ditados pelas relações de subordinação. (ARENDRT 1987) afirma que:

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e à primeira vista, surpreendente é que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram

consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal. (ARENDR, 1987, p. 16).

A violência está presente na vida humana, no processo histórico da sociedade, na vida de muitas pessoas, e, é possível constatar cotidianamente elementos de violência no processo das relações humanas, a violência afeta a todos: crianças, adultos e jovens, mulheres e homens. Esse reconhecimento, atualmente, conta com a contribuição do debate sobre os direitos humanos e de políticas curriculares que possam garantir esses direitos nos espaços educativos.

De acordo com a Constituição Federal (1998), vivemos em um estado democrático de direito. Logo, nossos direitos deveriam ser protegidos e garantidos pelo estado, e como estamos falando das violências, o direito à segurança deveria nos ser assegurado.

Prova de que a democracia ainda está longe de ser consolidada, em 2012, 112.709 pessoas morreram em situações de violência no país, segundo o Mapa da Violência 2014<sup>5</sup>. O número equivale a 58,1 habitantes a cada grupo de 100 mil e é o maior da série histórica do estudo, divulgado a cada dois anos. (WAISELFISZ, 2014).

Desse total, 56.337 foram vítimas de homicídio, 46.051 de acidentes de transporte (que incluem aviões e barcos, além dos que ocorrem nas vias terrestres), e 10.321 de suicídios. Entre 2002 e 2012, o número total de homicídios registrados pelo Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, passou de 49.695 para 56.337, também o maior número registrado. (WAISELFISZ, 2014).

Os jovens foram as vítimas em 53,4% dos casos, o que mostra outra tendência diagnosticada pelo estudo: a maior vitimização de pessoas com idade entre 15 e 29 anos. A cada 100 mil jovens, as taxas de homicídio nessa faixa passaram de 19,6 em 1980 para 57,6 em 2012. (WAISELFISZ, 2014).

---

<sup>5</sup> Mapa da Violência é uma série de estudos publicados desde 1998, inicialmente com apoio da Unesco, do Instituto Ayrton Senna e da FLACSO, entre outras entidades, e, mais recentemente, publicados pelo governo brasileiro. O sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz é o responsável pela pesquisa. <http://www.mapadaviolencia.org.br>. Acesso em 14 de maio de 2015.

Segundo o responsável pela análise, Julio Jacobo Waiselfisz, coordenador da Área de Estudos da Violência da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, ainda não é possível saber se o que ocorreu em 2012 foi um surto que vai terminar rapidamente ou se realmente está sendo inaugurado novo ciclo ou nova tendência.

As desigualdades são vivenciadas entre as regiões e também dentro dos estados. Nenhuma capital, em 2012, teve taxa de homicídio abaixo do nível epidêmico, segundo o Mapa da Violência. Waiselfisz (2014) ainda afirma que “a questão da violência e a sua contrapartida, a segurança cidadã, têm-se convertido em uma das principais preocupações não só do Brasil, mas também nas Américas e no mundo todo, como o evidenciam diversas pesquisas de opinião pública”.

O cotidiano da escola tem uma complexa tarefa em responder a essa questão, na medida em que a escola consegue abordar estes temas, a partir das discussões contemporâneas acerca da organização do trabalho pedagógico e como ele está inserido no PPP e RG, e passa a discutir com propriedade o caso específico das violências vividas dentro e fora dos muros escolares.

Acredita-se que as escolas buscam minimizar as situações de violências Schilling (2008) ressalta que o instrumento para a transformação da escola em uma escola/sociedade não violenta é o trabalho realizado pela própria escola, pois, a escola tem uma função social e;

Cabe, nestas escolas que sabem a que vieram e a estes professores que conseguem ocupar um lugar, o reconhecimento de que os conflitos são inerentes à existência; que há um 'outro' neste conflito, que precisa ser reconhecido como um interlocutor; o reconhecimento de que é possível lidar com as questões conflituosas do cotidiano escolar. (SCHILLING, 2008, p. 17).

Torna-se necessário entender quais são as violências existentes na escola, como elas se manifestam e as consequências que as mesmas trazem para o ambiente escolar.

Ainda Schilling (2008), nos chama a atenção para este sentido, a ter um olhar mais crítico quanto ao que se fala e ouve sobre as violências escolares.

A literatura sobre a violência no ambiente escolar geralmente nos informa sobre a violência contra a escola. Esta seria aquela praticada geralmente por ex-alunos ou alunos que se socializam contra a escola, por não encontrarem nela nenhuma utilidade, por não se identificarem com o

ambiente ou a cultura escolar e não perceberem nenhuma paixão ou interesse pelo que lá acontece. Considero, também, na violência contra escola, aquelas praticadas pelos governantes ou gestores, quando há o abandono dos prédios escolares, quando há o desvio de verbas destinadas à escola, quando há péssimos salários para os professores e uma desvalorização da profissão docente, despreocupação com as condições de trabalho, número excessivo de alunos por sala, mudancismo constante nas propostas educacionais, gerando uma grande insegurança e confusão. (SCHILLING, 2008, p. 17).

A violência explicitada nas formas mais sutis das relações cotidianas (brincadeiras, piadas e apelidos de cunho racista, o conceito de beleza branca como universal, as formas de olhar a pessoa negra e as várias formas de preconceito e exclusão), revela o quanto ainda é preciso avançar para a conquista de uma cultura de paz e respeito em relação à diversidade.

Além das violências na escola e contra a escola, temos a violência da escola que se dá por meio do currículo. Analisando as relações sociais da escola, de acordo com Silva (2007) aponta-se a escola como reprodutora de um sistema dominante.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (SILVA, 2007, p. 33).

Modelos curriculares hegemônicos, etnocêntricos e, supostamente, neutros, não atendem a diversidade existente no contexto escolar. Esse modelo dificulta a busca do diálogo com as tensões e as violências geradas na convivência com as diversidades e na imposição cultural por parte da escola, gerando assim mais tensão e a não valorização da diversidade cultural.

Torna-se fundamental a atenção às violências que se manifestam na escola, para a definição de estratégias de intervenção, por meio de práticas e políticas curriculares, uma vez que:

O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes

em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais. (BRASIL, 2010).

Sem dúvida, cabe aos profissionais da educação estar atento à realidade e ao contexto do ambiente escolar: suas tensões e manifestações de violências, as quais não são poucas, principalmente entre saberes, entre gerações, de gênero, de raças, de religiões e visões de mundo, como forma de proteção e garantia desses direitos, pois, o currículo ao invés de garantir a educação pode também se tornar um instrumento violador de direitos. Consonante a essa questão, Schilling (2008) destaca que a maior violência entre os estudantes nos dias de hoje é dimensão da indiferença e discriminação.

Esta se apresentaria na forma da discriminação (por sexo, raça, condição social, opção sexual, padrões de beleza); no não ensinar, criando o espaço sem sentido, espaço vazio, espaço cercado, assemelhando-se a prisões. Revela-se na indiferença, na confusão entre o comportamento privado e o comportamento público. É praticada tanto por alunos entre si como entre alunos e professores. É uma dimensão institucional, pois reproduz a pobreza e a desigualdade (SCHILLING, 2008, p. 18).

São muitas as tensões geradas pela diversidade cultural no ambiente escolar. No fragmento abaixo, Eying (2013, p. 47) nos alerta a esse respeito.

A ampliação da diversidade no espaço escolar tem ampliado também os desafios quanto à proteção e a garantia do direito a igualdade e à diferença. A diversidade é em si conflituosa, contraditória e complexa. A inserção da educação em direitos humanos no currículo escolar se apresenta como possibilidade de mediação desses conflitos e tensões.

Considerando que a diversidade pode ser uma das principais fontes de conflito nas escolas, a situação que se agrava cada vez mais devido à falta de conhecimento é a compreensão de alternativas para enfrentar os conflitos, assim como a capacidade limitada para viver com as diferenças presentes em nossa sociedade. Reforça-se aqui, a indicação da necessidade da inserção da EDH no currículo escolar, como um meio para considerar todos os sujeitos de modo igualitário e cada qual em sua individualidade. Observa-se que a escola, como um todo, deve colocar objetivos pedagógicos para enfrentar tais conflitos.

É inegável que todas essas manifestações de violências na escola se constituem como violação de direitos. Quando a escola não busca medidas para a solução das violências, ela está negando o direito a uma educação de qualidade. A

escola não pode continuar a reproduzir a violência em seu currículo e em suas práticas educativas, ou então como diria Bourdieu (1985), ela continua a reproduzir violências, tais quais a chamada “violência simbólica”.

### 3.3 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E DIVERSIDADE.

No contexto contemporâneo é evidente que a sociedade é marcada pela desigualdade, resultante de uma economia capitalista liberal, alicerçada na exploração do homem pelo homem. A relação de poder e a violência constituem-se uma constante nas relações entre os sujeitos da escola, tanto dos diversos profissionais que atuam nela, no currículo, como entre os alunos, onde as demonstrações de poder é um convite à violência.

A violência é caracterizada pelas formas de organização do tempo e espaço escolar, da relação professor e aluno, dos métodos escolares e pela homogeneização que é exercida por meio de mecanismos disciplinares, que uniformizam os movimentos, os gestos e as atitudes dos alunos. Para Bourdieu e Passeron (1975), essas formas de violências da escola estão caracterizadas no Currículo e na sua prática, e são denominadas de violência simbólica.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19).

Segundo Eyng e Pacievitch (2009, p. 84), a violência simbólica se manifesta na escola por meio de “desigualdades, preconceitos, discriminação, relações de poder, currículos hegemônicos, monoculturais e etnocêntricos”. Ela é invisível, mascara uma dominação social e naturaliza o viés da suposta insuficiência do mau aluno. A violência simbólica se expressa na imposição “legítima” e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho.

Bourdieu (1992, p. 52) ressalta que, em relação às camadas dominadas, “o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola é o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante.” Como resultado dessa lógica, tem-se a ideia que separa os sujeitos da

escola, do acesso ao conhecimento segundo sua classe social. O currículo da escola reproduz o capital cultural da classe social dominante e “exclui” os indivíduos que não têm o mesmo capital cultural.

Na obra *A Reprodução*, Pierre Bourdieu e Passeron (1975), retratam a estrutura de conhecimento estabelecida na instituição escolar como representação da manutenção dos interesses formativos da sociedade capitalista, pois esta valoriza uma cultura apropriada e definida pela classe (grupo dominante), em detrimento do capital cultural, desenvolvido e vivenciado fora do espaço escolar por um grupo que, não tendo seu conhecimento (capital cultural) legitimado na esfera escolar, torna-se, cada vez mais, dominado pelos privilegiados.

Portanto, a escola reproduz violências impondo o *habitus* da classe dominante, ou negando as condições econômicas e sociais do aluno, a qual não contribui para o sucesso escolar e a permanência na escola. Para Bourdieu (2001), o *habitus*, seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito.

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais se pode dar o nome de “habitus” cultivado. (BOURDIEU, 2001, p. 211).

Quando a escola forma um *habitus* cultivado, forma-se um homem passivo, não crítico, favorecendo a propagação dos valores da classe dominante. O referido cenário é entendido como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos, já que, nas sociedades desiguais, o grupo dominante tende a fazer reconhecer sua cultura como a única cultura legítima, ocultando os mecanismos de imposição de seu “arbitrário cultural”, ou mais propriamente “dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 19).

Com isso, evidencia-se que quando a escola mantém um currículo hegemônico, segundo Nogueira e Nogueira (2006), ela tende a excluir e discriminar as diferenças.

[...] a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de

conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 83).

Nota-se aqui mais uma forma de violência simbólica quando a escola se posiciona com suposta neutralidade para continuar reproduzindo. A escola não é uma instituição neutra, mas sim uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não consegue se perceber como vítima deste processo. Ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Nas considerações de Santomé (2013), existem muitas outras formas da escola produzir violências simbólicas, a saber:

Intervenções curriculares que promovem a exclusão são aquelas nas quais as culturas presentes na sociedade são ignoradas; nas quais podemos constatar por meio dos materiais curriculares, das bibliotecas e dos recursos educativos em geral, que existem silêncios muito significativos sobre as realidades que formam nosso mundo. Eliminando sua presença e suas vozes se facilita a reprodução dos discursos dominantes de cunho racista, classista, sexista, homofóbico, etc. (SANTOMÉ, 2013, p. 239).

Para que a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, fossem garantidas, seria necessário que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar fosse dissimulado, ou seja, a cultura escolar neutra, não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Silva (2007), também evidencia essa realidade no excerto abaixo.

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2007, p. 35).

Manter a ideia de competição na escola é essencial no modo de produção capitalista, e enquanto vivermos com ele, nos resta adequar, de maneiras mais justas, o processo de formação escolar com a realidade do mercado e com a realidade social. Dentro dessa lógica, a carreira e o êxito escolar não decorrem,

portanto, somente das desigualdades econômicas, pois há ainda o “peso da herança cultural”, em que se pode desfrutar dela sem ter necessidade de excluir, pois tudo se passa como se fossem excluídos apenas os que se excluem” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 43).

O que se leva pouco em consideração é o sistema meritocrático que acaba sendo cruel. Na maioria dos casos, transforma o aluno menos favorecido em responsável pelo seu fracasso. E quanto à igualdade de oportunidades, alegada no modelo meritocrático, abre espaços de oportunidades entre os indivíduos, sem levar em consideração a realidade de cada aluno, as desigualdades sociais existentes como: a renda familiar, o contexto social em que vive no seu cotidiano, o acesso a informação e a cultura em seu contexto diário, etc. As discriminações dos considerados diferentes, ou com menos condições socioeconômicas nos remete aos posicionamentos de Dubet (2004, p. 542), segundo o qual “a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos”.

É fundamental ressignificar cada vez mais esse desejo de uma educação não como uma competição, mas, como um direito que garanta o acesso e a permanência do sujeito na escola, e práticas emancipatórias mais coerentes com a contemporaneidade, “na busca de uma escola menos injusta possível”. (DUBET, 2008, p. 9).

Também Arendt (1997) adverte para o contexto onde o capitalismo domina, a educação tende a ser competitiva e eliminatória.

São os considerados ‘diferentes’, aqueles que, por suas características sociais e/ou étnicas, por serem pessoas com necessidades especiais, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os perdedores, os descartáveis, que vêm, a cada dia, negados o seu direito a ter direitos (ARENDR, 1997, p. 61).

Quando a escola ignora a origem de seus alunos, transmitindo-lhes o ensino padrão, ela acaba reproduzindo a desigualdade. E, lamentavelmente, ao invés do que se espera a escola não vem educando para formar cidadãos de direitos e sim continua a reproduzindo a cultura hegemônica dentro dos padrões impostos pelo capitalismo. Segundo a afirmação de Bourdie em Nogueira e Catani (2010):

[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que

a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural, só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou reclamações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais (NOGUEIRA; CATANI, 2010, p. 41)

A ação da cultura dominante não é só imposta pelo sistema de ensino, mas também pelos sujeitos que fazem parte dela. Temos também um terceiro fator, os professores. Os alunos não só reconhecem seus professores como uma autoridade, mas também legitimam a mensagem que por eles são transmitidas, recebendo e elaborando as informações.

Diante disso Silva (2007, p. 30), contribui afirmando que o “currículo inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar”. Desta forma, percebe-se quão sutis são os jogos de poder que modelam e excluem o que não é de interesse do próprio sistema. Voltando ao cerne da questão, enquanto o conceito hegemônico predominar nas propostas curriculares, o aluno, continuará sendo objeto de discurso de direitos humanos, mas jamais sendo o sujeito de direitos.

O diálogo entre diversidade e currículo tem uma grande importância, para que as políticas e as práticas curriculares caminhem na direção certa, partindo da premissa que nenhuma cultura é completa. Ao olharmos para o currículo da escola é necessário perceber qual é o lugar que a diversidade ocupa.

Ao pensarmos no espaço escolar, devemos, conseqüentemente, pensar na diversidade de sujeitos que nela está presente e suas representações culturais. Segundo Gomes (2007, p. 17), a diversidade pode ser compreendida como “construção histórica, cultural e social das diferenças”. E as representações culturais necessitam ser entendidas sob o aspecto da interculturalidade, ou seja, a relação entre as diversas culturas. Para tal entendimento, Santos (2010) identifica algumas premissas:

*A primeira premissa* é a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural [...]

*A segunda premissa* da transformação cosmopolita dos direitos humanos é que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos [...]

*A terceira premissa* é que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana [...]

*A quarta premissa é que nenhuma cultura é monolítica [...]*

*A quinta premissa é que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica. (SANTOS, 2010, p. 445-446)*

O entendimento sobre a diversidade presume a superação de alguns desafios como a valorização das diferenças existentes no espaço escolar, essas premissas podem ser um ponto de partida para o entendimento da diversidade cultural existente em nossos espaços escolares e para superação da cultura hegemônica que está instaurada nas escolas. Tais premissas podem ser um balizador para a escola trabalhar a questão da diversidade em seu currículo sob uma perspectiva intercultural.

Para melhor entender a interculturalidade, Candau (2002, p. 157) explica que:

*A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Não elude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteiras”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social.*

Entender a diversidade a partir dessa perspectiva requer que a escola e seus agentes promovam o diálogo intercultural e ações que garantam o respeito e a convivência. Outra possibilidade para melhor entender e dialogar com as questões referentes à diversidade é a hibridização cultural, que favorece a aproximação entre as diferentes culturas, pois, de acordo com Candau (2008, p. 51), “[...] a hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais.” Esta dinâmica permite novas possibilidades, perspectivas e compreensão das políticas curriculares, especialmente, quando a escola discute a construção do seu currículo. Ao mesmo tempo em que a escola é um lugar de diversidade, é também um lugar de tentativas de padronização. Boaventura (apud Candau, 2005) sintetiza essa questão nos fazendo refletir sobre tal dialética.

*As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza, [E acrescenta: Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e manter’. Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização,*

à produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', a 'mesmice' (SANTOS, 2001, p. 10 apud CANDAU, 2005, p. 17).

Nem padronização, tampouco desigualdade. O que se quer trabalhar no currículo é a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação. A igualdade que se quer construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos, “a igualdade não se obtém simplesmente por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico” (SILVA, 2007, p. 90).

Sacristán (2013, p. 11) afirma que “o campo em torno do currículo é um território de inevitável discussão”. Nesse sentido, o tempo para a escola discutir e refletir sobre um currículo que considere a diversidade em seu contexto urge. Ainda nas palavras de Sacristán (2013, p. 11), “é necessário que se tornem públicas as diferenças e que estejamos abertos ao diálogo e à participação de todos os agentes e posições controversas”. Nessa perspectiva, o currículo pode se configurar como um meio capaz da promoção do reconhecimento e do diálogo com/na/entre a diversidade no cotidiano escolar.

Segundo Eyng (2013, p. 39), “o diálogo precisa ser mediado pela compreensão dos direitos, deveres e responsabilidades estabelecidas na escola e na sociedade”. O diálogo, como atitude própria humana, é a expressão da capacidade de perguntar e responder ao outro, como igual. Silveira et al. (2007, p. 11) explicam que “a razão comunicativa, propiciando intersubjetividade, instaura o exercício do ser com os outros e ser para os outros”. Parte-se de uma visão, onde se procura olhar o outro sob o prisma dos Direitos Humanos, na perspectiva da valorização dos diferentes sujeitos e culturas, não em uma relação de poder, na exclusão do diferente, no desrespeito ou na imposição de uma cultura como a melhor.

Nesse sentido, Gomes (2007, p. 39) também aponta que “o espaço escolar exprime uma determinada concepção e interpretação do sujeito social”. Essa percepção e relação dos diversos contextos políticos e sociais influenciam constantemente as práticas pedagógicas e o currículo escolar.

Santomé (2013) assinala que cabe à escola e aos seus agentes:

Construir um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometido com projetos curriculares que combatem a discriminação

implica, entre outras medidas, prestar muita atenção às políticas de recursos didáticos, de materiais curriculares, para que não funcione como cavalos de Troia, cujos conteúdos não seriam aceitos pelos docentes, estudantes ou suas famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior. (SANTOMÉ, 2013, p. 227).

O currículo é um espaço privilegiado para novas possibilidades da prática e vivência dos direitos humanos, e na luta por mais justiça e igualdade por meio do comprometimento com o diálogo em relação à diversidade. Santomé (2013, p. 226) afirma que “a diversidade atual não se encaixa nada bem nas intuições escolares pensadas para a uniformização e imposição de um cânone cultural”. Para a escola, é imprescindível reforçar a necessidade de uma relação dialógica entre os sujeitos, visto que, esta relação se mostra mais complexa ao se retratar a diversidade na perspectiva intercultural.

Para que essa relação dialógica aconteça, existem algumas necessidades que são imprescindíveis, conforme nos descreve Eyng (2011, p. 94):

O preparo para o diálogo com a diversidade na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares pode ter uma contribuição crucial para que as políticas e práticas curriculares trabalhem adequadamente com as questões multiculturais e promovam efetivamente a garantia do direito de acesso e permanência à educação básica de qualidade para todos, viabilizando, assim, processos pedagógicos que superem a exclusão e a violência nas escolas.

Ainda sobre a relação dialógica entre os integrantes do processo educativo, Candau (2008, p. 54) discorre:

Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2008, p. 54).

As reflexões das pesquisadoras supracitadas, no campo dos direitos, nos apontam que várias ações são necessárias para que a diversidade seja acolhida e entendida no currículo, e além do que, entendida na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Quando a escola busca a superação das violências e das desigualdades, esta não incide simplesmente na inserção de conteúdos, mas, sobretudo na criticidade e articulação, vivência dos valores no cotidiano da escola

e na ação pedagógica, pois, essa realidade exige novos posicionamentos e entendimento do contexto e dos sujeitos, além da clareza da própria concepção de educação.

A diversidade presente na escola, não consiste em simplesmente evidenciar que ela existe, mas em promover uma educação onde os sujeitos não sejam inferiorizados, subalternizados, padronizados e excluídos do processo educativo. Cabe a toda escola aprofundar as reflexões sobre a diversidade, “[...] afinal, a relação entre currículo e diversidade é muito mais complexa” (GOMES, 2007, p. 198).

Nota-se que o grande desafio das escolas, como afirma Benevides (2008, p. 160), ainda é:

[...] transversalizar todo o currículo escolar, de modo a oferecer aos educandos um arcabouço teórico-metodológico que norteie práticas de tolerância, de respeito à diversidade e ao bem comum, de solidariedade e de paz, realçando os valores necessários à dignidade humana. Para tanto, faz-se necessário que as escolas possam agregar aos seus projetos pedagógicos não apenas conteúdos, mas, fundamentalmente, experiências e práticas que ajudem a fomentar/fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos orientados para o respeito, a cultura e a educação em/para os direitos humanos.

Instaurar processos de reflexão na prática docente é fundamental para o aperfeiçoamento de uma educação de melhor qualidade, na elaboração de suas práticas de ensino/aprendizagem e no entendimento de seu contexto cultural, transmitindo não só conhecimento científico, mas valores por meio de práticas. Em Arroyo (2011, p. 42), “não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos”, onde a teoria relacionada com a vivência dos valores é capaz de formar não só um profissional competente, mas um indivíduo, um cidadão de valores.

Ao olharmos para o currículo da escola, do sujeito que pode ser ou não sujeito de direitos, Santos (2014) nos concede uma reflexão:

Deve, pois, começar a perguntar-se se os Direitos Humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. Por outras palavras, será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos o resultado de uma vitória histórica ou pelo contrario, de uma derrota histórica? Qualquer que seja essa resposta dada a estas perguntas, a verdade é que, sendo os direitos humanos linguagem hegemônica da dignidade

humana, eles são incontornáveis, e os grupos sócias oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter? Ou seja poderão os direitos humanos ser usados de modo contra hegemônico? (SANTOS, 2014, p. 16-17)

No contexto de um mundo cada vez mais global/local, cada vez mais plural e singular, torna-se imprescindível recolocar o papel discursivo e político dos direitos humanos e da diversidade, para que a EDH nas escolas possa desconstruir as práticas e os currículos hegemônicos. Intui-se a necessidade de um diálogo construtivo, intercultural em diferentes níveis que levem a conhecimentos e valores alternativos, no que diz respeito a uma convivência humana pautada pela dignidade e justiça.

Ainda é necessária uma constante luta contra os padrões impostos e práticas de um currículo hegemônico. Podemos ainda ver nas categorias analisadas quanto a uma diversidade relacionada a valores, a convivência, à pluralidade, a cidadania. Tais categorias relacionam a diversidade na perspectiva da interculturalidade. As mesmas ainda são pouco compreendidas pelas escolas e precisam ser discutidas em suas propostas curriculares.

Um currículo proposto a partir da teoria crítica e pós-crítica pressupõe trabalhar com conteúdos significativos, partindo da realidade educacional existente, não ficando apenas nos debates e nas discussões, mas partindo para a prática, com o objetivo de uma possível transformação dessa realidade. A metodologia da teoria curricular crítica, segundo Eyng (2007, p. 135), “[...] privilegia o relacionamento professor-aluno, enfocando não indivíduos separados, mas o grupo”. Todos os grupos humanos e todas as culturas tendem a definir como universal os valores que consideram fundamentais, mas, torna-se necessário a superação do universalismo.

Nesse sentido, revela-se importante integrar o desafio epistemológico e político daquela “*hermenêutica diatópica*”, proposto por Santos (2010), em relação a uma reconstrução intercultural dos direitos humanos, que pressupõe o seguinte imperativo.

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir

a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola. Por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. (SANTOS, 2010, p. 448).

A perspectiva citada por Santos (2010) pode nos ajudar a questionar a noção hegemônica que impera na escola e a perceber os saberes que fazem parte do processo educativo e cultural. A diversidade se constitui um campo político, assim como a escola é local de relações, disputas e conflitos sociais, econômicos, culturais e ideologias. É necessário que a escola questione quais os campos políticos ou de poderes que impedem a construção de um currículo que vislumbre e trabalhe a partir da diversidade dos sujeitos presentes no espaço educativo.

Essa perspectiva ajuda-nos a não agir de maneira *funcional*, mas a conceber a interculturalidade de forma mais crítica, ou seja, que a Educação em Direitos Humanos na escola não contemple somente a legislação ou conteúdos relacionados, mas, que se leve em consideração quem são os sujeitos e quais as estruturas que produzem as desigualdades. Para abranger uma formação de valores e vivências, por meio de umas práxis que permita ir além dos pressupostos que mantêm a cultura hegemônica e as hierarquias no espaço escolar. Nesse sentido, Walsh (2009) propõe a *Interculturalidade Crítica*, na qual os educadores, ao pensar a educação, lançam novos olhares que contemplam a diversidade e, assim, possam problematizar a educação e desafiar-se a uma nova prática.

[...] proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo- alentam a criação de modos “outros”- de pensar, ser, estar aprender, ensinar, sonhar e viver cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25).

A interculturalidade crítica propõe uma educação que leve os sujeitos envolvidos no processo a uma ação que vise transformar a realidade que os oprime, que os domina, que os colonializa. Despertando as pessoas para que, na medida em que seus direitos lhes forem negados, possam construir alternativas na para a conquista dos seus direitos.

Para poder compreender a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não reproduza violências ou a desigualdade, é fundamental que se estabeleça o diálogo. Cabe, então, a cada profissional, por meio da “hermenêutica diatópica” e da “interculturalidade crítica”, contribuir para emancipar os sujeitos por meio da Educação em Direitos Humanos nos espaços escolares.

## 4 INCIDÊNCIAS E PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS IDENTIFICADOS NAS ESCOLAS

A compreensão de como a Educação em Direitos Humanos está inserida no currículo segundo os documentos institucionais e na percepção de estudantes, de dez escolas de Educação Básica do município de Curitiba- PR, foi o propósito da pesquisa.

Nesse capítulo, descrevem-se os procedimentos de análise dos documentos e das percepções de estudantes da educação básica, à luz dos referenciais teóricos.

### 4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DAS ESCOLAS

A análise da Educação em Direitos Humanos no currículo, realizou-se por meio dos documentos das escolas, considerando o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE). O procedimento metodológico para a análise dos documentos fundamentou-se na aplicação da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Para Bardin (1977, p. 95-101), a análise de conteúdo consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, compreendendo três fases: **a)** pré-análise; **b)** a exploração dos materiais; **c)** tratamento dos resultados e interpretação.

*A pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses e objetivos para a pesquisa:* nesta fase, foram determinados quais as escolas e quais documentos seriam pesquisados. Foram definidas nessa fase também as categorias de análise: direitos humanos, currículo, violências e diversidade, com o objetivo de compreender como as mesmas estão inseridas em seus documentos. Primeiramente, foi definido que as escolas participantes desta pesquisas, seriam as doze escolas de Educação Básica do ensino público, que já faziam parte de uma macro-pesquisa do Grupo de Pesquisa, iniciado em 2013, e que possui vínculo com o Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR, e com o projeto de investigação em rede articulado pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

Mas, ao fazer a busca pelo site da Secretária da Educação do Paraná (SEED)<sup>6</sup>, afim de encontrar os documentos institucionais, apenas seis escolas tinham disponíveis os documentos no site (PPP e RE), e alguns estavam desatualizados. Assim, para ter acesso aos documentos atualizados foi preciso ir até as escolas e solicitá-los à equipe pedagógica. Em duas escolas não foram disponibilizados os documentos. Este é um fator importante a ser considerado:

a não disponibilidade dos documentos no site e a recusa das escolas em disponibilizá-los para a pesquisa, denota que a escola não dá a devida importância para tais documentos, já que os mesmos deveriam estar atualizados e acessíveis a toda comunidade escolar (pais, alunos, professores, etc.). Portanto, a análise de documentos passou a abranger dez escolas estaduais localizadas na cidade de Curitiba (PR).

A exploração do material, consiste “nas operações de codificação ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 98), na qual se aplicam as técnicas específicas, segundo os objetivos; Nessa fase foi realizada a leitura dos documentos, iniciando com a *ferramenta localizar*, afim de encontrar as quatro categorias pesquisadas: *Direitos Humanos, diversidade, Currículo e Violência*. Ao localizar as categorias nos documentos das escolas, foi analisado o número de vezes que cada categoria estava citada nos documentos, e o resultado encontrado em cada categoria foi selecionado e recortado.

O tratamento dos resultados e interpretações, foi feito iniciando com uma nova leitura dos recortes feitos em relação a cada categoria, a fim de interpretar os significados atribuídos às categorias de estudo nos documentos. A categorização é como “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. (BARDIN, 1977, p.117). O tratamento e interpretação dos resultados obtidos - conecta os resultados obtidos ao escopo teórico e permite que a pesquisa avance para a resolução das hipóteses e validação das conclusões.

Cada fase do roteiro de análise segue regras bastante específicas. Tal roteiro pode ser utilizado tanto em pesquisas quantitativas como em pesquisas qualitativas.

---

<sup>6</sup> Portal Educacional do Estado do Paraná: <http://www.educacao.pr.gov.br/>

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação pela qual o conteúdo obtido na coleta de dados é sistematizado, a partir do processo de categorização. A categorização pode ser realizada previamente, para encontrar um esquema classificatório quanto ao assunto a ser pesquisado, segundo Bardin (1977), podemos considerar a categorização como:

Uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico. (BARDIN,1977, p.117).

Após a categorização dos resultados encontrados, as categorias foram sistematizadas e organizadas em formas de tabela para a apresentação e discussão dos resultados. Como diz (Bardin, 1977, p.39) “o analista é como um arqueólogo”, trabalha com os vestígios que se manifestam no texto.

No quadro 2, podemos observar características das escolas pesquisadas, quanto ao número de alunos, docentes, funcionários, a nota do IDEB e os níveis de ensino atendidos pela Educação Básica da Rede Estadual. Segundo orientações da CAPES<sup>7</sup>, quanto a escolha das escolas para a realização do PIBID, é importante observar algumas características como: a localização, a nota do IDEB, o número de alunos matriculados, entre outras, a partir dessas características foi possível obter resultados da pesquisa, advindas de diversas realidades. Para manter o anonimato, as escolas foram nomeadas em ordem alfabética.

**Quadro 2-** Características das escolas pesquisadas.

Escola	Nº de alunos	Nº de docentes	Nº de func. adm. e ser. gerais	IDEB	Níveis atendidos
A	1.255	47	19	3.2	Ensino Fundamental Nível II; Ensino Médio Regular.
B	1.579 - 2.100	159	34	***	Ensino Fundamental Nível II; Ensino Médio (Regular, Profissionalizante Subsequente); EJA e PROEJA (Nível Médio).
C	Não informado	55	19	***	Ensino Fundamental Nível I e II; Ensino Médio (Regular, Profissionalizante Subsequente).

Continua

<sup>7</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. <http://www.capes.gov.br>

Continuação

Escola	Nº de alunos	Nº de docentes	Nº de func. adm. e ser. gerais	IDEB	Níveis atendidos
D	689	43	23	4.0	Ensino Fundamental Nível II; Ensino Médio
E	936	69	15	3.5	Ensino Médio (Regular, Profissionalizante - Integrado e Subsequente).
F	2.507	140	72	4.5	Ensino Fundamental Nível II; Ensino Médio (Regular, Profissional Integrado e Subsequente); PROEJA e PRÓ-Funcionário
G	1.280	40	10	***	Ensino Fundamental Nível II; Ensino Médio (Regular, Profissional Integrado e Subsequente); EJA (Fundamental II e Médio)
H	342	29	8	3.7	Ensino Fundamental Nível I e II; Ensino Médio (Profissionalizante - Integrado e Subsequente); EJA (Fundamental nível II).
I	2.118	80	48	5.0	Nível Fundamental II; Nível Médio
J	1.200	73	19	5.1	Ensino Fundamental Nível I e II; Ensino Médio.

**Fonte:** a autora, com base nos documentos institucionais (PPP e RE) das escolas pesquisadas, e no portal do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

\*\*\*Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

É possível acompanhar na Tabela 1, os resultados referentes à categoria Direitos Humanos encontrados no PPP e RE das escolas. Os valores numéricos correspondem ao total de vezes que a categoria Direitos Humanos é citada nos documentos de cada escola, e o valor percentual (Total%) corresponde a qual categoria aparece mais nos documentos das dez escolas pesquisadas.

**Tabela 1** – Incidência da categoria Direitos Humanos nos documentos Institucionais.

ESCOLAS												
Categorias identificadas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	TOTAL %	
<b>Declaração Universal e o PNEHDH</b>	1	-	-	2	1	-	1	-	1	-	17,1%	
<b>Cita direitos como exemplos</b>	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	5,7%	
<b>Diversidade para garantia de direitos</b>	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	8,5%	
<b>Garantias dos DH para desigualdade e inclusão</b>	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2,8%	
<b>Finalidade da implantação da EDH</b>	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	5,7%	

Continua

Continuação

Categorias identificadas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	TOTAL %
DH como princípio da educação	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-	8,5%
Cita a legislação dos DH	-	-	-	1	1	-	1	-	1	-	11,4%
Aplicação da cultura dos DH	-	-	-	1	2	-	-	1	-	-	11,4%
Não consta	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	8,5%
Não se aplica	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	5,7%
<b>Total</b>											100%

Fonte: a autora, 2016.

Os dados indicam a partir da incidência da categoria, que o resultado quantitativo representado é muito baixo. Candau (2007, p. 410), já alertava para esse possível cenário, uma vez que “[...] ainda é tímida a introdução da temática dos direitos humanos”. Pode-se observar que na Escola B, ele não consta em nenhum dos documentos (PPP e RE), na Escola A só consta em um dos documentos o (PPP), nas demais escolas o número de vezes que a categoria aparece é baixa.

Já nos documentos da escola (C), os Direitos Humanos são citados uma vez, mas, não correspondem ao que se entende por educação em Direitos humanos, conforme os princípios estabelecidos nas legislações, que pode ser observado no texto descrito a seguir.

A última meta da religião é o amor, todas as religiões e crença são consequentemente validadas e sua aceitação tem de ser baseada na liberdade e numa opção consciente e espontânea. De outra forma, a religião não teria como meta o amor. (Hinduísmo texto: diversidade religiosa e **direitos humanos**). (PPP, Escola C, p. 160).

Na sistematização das menções feitas na categoria Direitos humanos, identificamos que o item – *Declaração Universal e o PNEDH*, é a categoria mais mencionada com (17,1%). Os posicionamentos que ilustram as versões são pelos seguintes fragmentos encontrados nos documentos:

O estabelecimento de ensino oferece a Educação Básica com base nos seguintes princípios das Constituições Federal e Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e Plano Nacional de Direitos Humanos. (REGIMENTO, Escola G, p. 39).

Nesses fragmentos percebe-se que é clara a intencionalidade da escola em trabalhar os Direitos Humanos, citando apenas as legislações como leis definidas pelo governo e que estabelecem os princípios da educação em DH, esse aspecto não garante a efetivação da EDH na escola. Outra evidência que merece destaque é o fato de os textos se repetirem de uma escola para a outra, ou seja, as outras quatro escolas (A, D, E, I), fizeram um ‘copie cole’, do mesmo fragmento citado, denota-se que tais documentos não são construídos como um processo reflexivo e formativo.

A segunda categoria mais citada é *Direitos Humanos indicando como conteúdo*. Nos documentos das escolas com 14,2%, estão assim descritos:

Disciplina: Sociologia. Conteúdos estruturantes: Direitos, Cidadania, Movimentos Sociais. CONTEÚDOS BÁSICOS: Direitos; civis, políticos e sociais; Direitos Humanos; Conceito de cidadania; Movimentos Sociais; (PPP, ESCOLA D, p.330)

Art. 59 - Os conteúdos curriculares na Educação Básica observam: I. difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos humanos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II. Respeito à diversidade; III. Orientação para o trabalho. (REGIMENTO, ESCOLA E, p.30)

Na pesquisa, pode-se observar que 11,4% indicam o estudo das legislações dos DH como forma de trabalhar a temática, conforme o exemplo da escola E. “Marco Teórico: Promover estudos de legislação sobre os direitos humanos”. (PPP, Escola E, p. 38). Mais uma vez emerge a fragilidade da compreensão do que são os DH na escola, só conteúdos não são suficientes para garantir a efetivação da EDH. De acordo com Benevides (2003, p. 317), é necessário, “[...] a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são declamações retóricas. Eles exigem certas atitudes e refletem outras. A palavra deverá sempre estar ligada a práticas, embasadas nos valores dos direitos humanos e na realidade social”.

Continuando a análise identificamos que as categorias encontradas, que mais se aproximam da latente importância da educação em direitos humanos no currículo são: “DH como *princípio que rege a educação*” (8,5%), “*Finalidade de implantar a EDH*” (5,7%), tal compreensão tem como exemplo:

A demanda de Cidadania e Direitos Humanos no âmbito da Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos, da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais – CDE/SEED, nasce com o desafio de implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos nas escolas de nossa rede. Tem na sua essência a busca dos princípios da dignidade humana, respeitando os diferentes sujeitos de direito e fomentando maior justiça social. (PPP, Escola F, p. 91).

Cidadania e Direitos Humanos: que visa à valorização das ações da cidadania, buscando os princípios da dignidade humana, respeitando os diferentes sujeitos de direitos e fomentando a justiça social. (Escola D, p.28)

Nota-se que a escola cita em seus documentos os princípios e finalidades da EDH, porém não propõe meios e formas de efetivação, conforme orientam as diretrizes para a Educação em Direitos Humanos. A Resolução nº. 01, de 30 de maio de 2012, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, no qual designa-se a EDH como um dos “eixos fundamentais do direito à educação” e delega-se a responsabilidade para a efetivação da EDH aos sistemas de ensino. Adiciona-se, conforme previsto na Resolução CNE/CP nº. 01/2012 (BRASIL, 2012), que a EDH se constitui como possibilidade de promoção e defesa dos direitos de todos os sujeitos: “A Educação em direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos Humanos”. Como podemos inferir pelos dados encontrados nos documentos institucionais das escolas esses objetivos ainda não estão sendo contemplados.

Ao trazer para a discussão esses dados poderíamos evidenciar que o fato da temática sobre os Direitos Humanos não estar claramente prevista em seus documentos, pode ser um indicativo que, as escolas ainda não incluíram as concepções e diretrizes da Educação Direitos Humanos em sua prática pedagógica.

Ao analisar as menções de Currículo nas escolas identificadas, optou-se por agrupá-las conforme Silva (2007) as classificou: Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós- Crítica. Na obra *Documentos de Identidade*, o autor conceitua a teoria pós-crítica dando ênfase nas questões atuais da diversidade. Tais concepções definem os conceitos da teoria e prática que cada escola adota e qual o discurso seguido ao definir seu currículo.

Na Tabela 2, foi possível transpor os resultados da pesquisa, em relação às menções do termo currículo identificados nos documentos (PPP e RE) das dez escolas pesquisadas.

**Tabela 2** – Incidência da categoria Currículo nos documentos Institucionais PPP e RE.

Categorias identificadas	ESCOLAS										TOTAL %
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Concepção tradicional	-	-	-	1	2	6	-	-	-	-	12,5%
Concepção crítica	1	2	-	3	4	2	4	4	3	1	33,3%
Concepção pós-crítica	-	1	2	2	-	7	3	3	2	-	27,8%
Críticas em relação às legislações das políticas de currículo	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1,4%
Não se aplica	2	1	1	1	6	2	1	2	1	2	25%
<b>Total</b>											<b>100%</b>

Fonte: a autora, 2016.

Na análise feita observar-se que a categoria “Concepção Tradicional” (12,5%), das escolas expressam em seus documentos visões sobre o currículo alinhadas às teorias tradicionais. Pode-se constatar melhor as concepções nas citações encontradas nos documentos.

Os saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações. (PPP, Escola J, p. 113).

É necessário partir das potencialidades do aprendiz, que permita o amadurecimento intelectual, com currículo que forneça as condições necessárias para desenvolver os conceitos científicos. (PPP, Escola J, p. 138).

A finalidade da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem, para que os alunos possam apreender tais conteúdos, as formas de tornar Currículo assimiláveis, os conteúdos estão intimamente relacionados com a concepção e conteúdos de cada área do conhecimento como também suas formas de ensino. (PPP, Escola D, p. 55).

Assim sendo, o currículo reafirma sua intencionalidade no processo de seleção dos conteúdos. É por meio desta que se revela a concepção de currículo adotada pela escola e, conseqüentemente, pelo professor. (PPP, Escola F, p. 39).

Pelos fragmentos encontrados nos documentos institucionais, tais conceitos sobre currículo são entendidos como normatização, ainda muito centrados nos conteúdos e nos objetivos do que se quer ensinar. Como explica (SILVA, 2007, P.17), as teorias tradicionais têm como conceitos: “ensino, aprendizagem,

avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos”. Não percebemos uma preocupação das escolas pesquisadas com a forma de seleção dos conteúdos e das representações culturais, que represente a realidade do seu aluno, e sim ainda, uma preocupação com a transmissão dos conteúdos.

A análise indica também que em relação a “*Concepção crítica*”, 33,3% das escolas trazem em seus documentos indícios dessa concepção, podemos ver nos fragmentos encontrados nos documentos, que a concepção crítica de currículo, ainda não abrange todos os aspectos pertinentes a esta concepção, não permite ainda ver a educação em uma nova perspectiva que emancipe os sujeitos;

O currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, aprendidos e avaliados. Ele é parte integrante da vida do aluno. (PPP, Escola F, p. 70).

Com base a todas as concepções tidas sabe-se que estes não se realizam se não deixarem de ser teorias e passarem a se tornar práticas, no entanto, não práticas repetitivas, mas sim reflexivas, tornando-se uma práxis constante e isto se evidencia diante não só destas concepções mas também de um currículo que não apenas determine a organização do trabalho mas sim possibilite a execução efetiva e reflexiva deste, pois o currículo vem a ser, um instrumento de compreensão do mundo. (ESCOLA, A, p.30)

Sendo assim, não mais se concebe um currículo desvinculado da realidade, é de suprema importância que estes estejam vinculados com o cotidiano e estimule o interesse de nossos discentes. Para que isto ocorra, é necessário a relação dos conteúdos, método, contexto sócio-cultural e fins da educação. (ESCOLA, I, p.56)

Nesse sentido a escola ainda é desafiada a compreender o seu currículo diante da realidade a qual ela está posta. Só o desenvolvimento de conceitos não é suficiente para garantir um currículo que possibilite a emancipação dos sujeitos.

A análise vislumbra que em relação a “*Concepção pós-crítica*”, 27,8% das escolas trazem em seus documentos indícios de tal teoria:

No nosso entender, a escola não dará uma resposta adequada a essa diversidade de necessidades se não forem devidamente equacionados os seguintes aspectos: dotação das escolas com recursos contínuos (físicos, pedagógicos, didáticos, humanos), para atender às constantes necessidades dos alunos e proporcionar efetivo acesso ao currículo. (ESCOLA H, p.61)

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico

marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (ESCOLA I, p.55)

Tal teoria ajuda a compreender os processos entre as relações de identidades e de saber- poder entre as diversas culturas, ou seja, no sentido de concebê-lo como espaço de garantia de direitos. Mas como podemos observar as escolas não contemplam as questões de gênero, sexualidade, identidade, alteridade e diferença.

Os resultados chamam a atenção também para a categoria “Não se Aplica”, a qual correspondeu a 25%, ou seja, os documentos não trazem uma concepção de currículo que corresponda com as categorias estabelecidas, pode-se evidenciar nos recortes abaixo:

A adaptação de estudos de disciplinas é atividade didático pedagógica desenvolvida sem prejuízo das atividades previstas na Proposta Pedagógica Curricular, para que o aluno possa seguir o novo currículo. (ESCOLA, H, p.41)

O currículo do Curso Técnico em Secretariado Eixo Tecnológico Gestão e Negócios está organizado por disciplinas, estando suas ementas detalhadas no respectivo Plano de Curso. (ESCOLA, E, p.31)

O currículo do Curso Técnico em Secretariado Eixo Tecnológico Gestão e Negócios está organizado por disciplinas, estando suas ementas detalhadas no respectivo Plano de Curso. (ESCOLA, E, p.32)

Como podemos observar nos fragmentos encontrados nos documentos, as concepções de currículo por parte de algumas escolas são contrárias as teorias mencionadas. Permanece aqui um questionamento, a partir de quais pressupostos e fundamentos as escolas planejam sua trajetória formativa por meio do currículo.

Visualiza-se na pesquisa, a categoria “Críticas em relação às legislações das políticas de currículo”, 1,4%, ou seja, foi encontrado no documento da Escola C, no do recorte destacado, percebe-se uma preocupação por parte da escola e um olhar mais profundo acerca destas questões, que, podem ou não, efetivar uma educação que promove a garantia dos direitos no ambiente escolar.

O que deveria ser um referencial curricular tornou-se um currículo mínimo, para além da ideia de parâmetros, e propôs objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e temas transversais. (Escola, C, p.116)

Destaca-se algumas características da escola (C), a qual denotou tal preocupação em relação as legislações, ao observar as incidências feitas nos documentos, localizamos um currículo pós- crítico, mas, a mesma não cita nenhuma vez em seus documentos a temática em relação a EDH. Conclui-se então, que tal preocupação, ainda não denota um currículo capaz de efetivar uma educação que promove a garantia dos direitos.

Sabe-se que as manifestações de violências nas escolas se caracterizam por diversas relações de poder, julgamentos e preconceitos, que são contrários aos princípios da EDH. O cotidiano da escola tem uma complexa tarefa para responder a essa questão e a encontrar medidas preventivas, que garantam a permanência e a convivência dos estudantes na escola.

Desse modo, na Tabela 3 foram analisados os documentos das dez escolas (PPP e RG), com objetivo de compreender qual a menção das escolas em relação às violências.

**Tabela 3** – Incidência da categoria Violências nos documentos Institucionais.

Categorias identificadas	ESCOLAS										TOTAL %
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Naturalização da violência/banalização	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2,1%
Manifestações de agressões físicas, verbais, psicológicas etc.	4	6	4	5	3	3	5	6	4	5	48,9%
Contexto social violento	1	1	1	-	2	-	3	7	1	1	18,4%
Conteúdo no currículo	-	-	1	1	1	1	4	2	2	1	14,1%
Manifestações de violência contra o patrimônio	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1,08%
Proposta para superação	-	-	-	4	1	1	-	1	-	5	13,0%
Violência na escola	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1,08%
Violência produzida na relação de poder	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1,08%
<b>Total</b>											100%

Fonte: a autora, 2016.

Visualiza-se que em (100%) das escolas, em seus documentos (PPP e RE), o modo como a violência é mencionada se refere, “*Manifestações de agressões físicas, verbais, e psicológicas*”, dentre todas as categorias relacionadas a violência é também a que está em maior evidência com 48,9% das demais categorias analisadas. Assim são mencionadas nos PPP;

Há agressão física e verbal: as palavras de baixo calão e as expressões chulas acompanham a violência física, e muitas vezes a violência psicológica, tal como humilhações, constrangimentos, achacamento, pressão, assédio moral. (PPP, Escola C, p. 15).

Violência entre os alunos, especialmente entre os grupos que medem forças; Bullying cada vez mais frequente, de forma crescente (PPP, Escola B, p. 19).

Esses fragmentos foram encontrados, logo no início dos documentos no item Marco Situacional/Identificação da Escola. Percebe-se que a violência é bastante presente no espaço escolar, e o quanto esta prejudica a vida dos estudantes, conforme destaca o parágrafo contido no documento de uma das escolas pesquisadas, no que se refere a violência que advém também do contexto social.

Destaca-se, também, os motivos ligados à violência física ou psicológica, à exploração sexual, à gravidez precoce, ao uso e tráfico de drogas e álcool e às brigas de gangues que têm crescido em nossa sociedade e que acabam interferindo no processo pedagógico. (PPP, Escola J, p. 83).

Durante a análise dos documentos, um aspecto que chamou a atenção é a forma como a escola concebe as manifestações das violências em seus documentos, no sentido de vetar e punir, isso se repete, principalmente, nos Regimentos da escola e de forma muito igual, como por exemplo o que está descrito no Regimento da Escola (C), está também no Regimento das Escolas (B, D, H, I, J). Comumente, o que muda é apenas a ordem dos artigos.

Art. 156 - Ao docente, a equipe pedagógica e a direção são vedadas: III. Discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e/ou verbalmente qualquer membro da comunidade escolar. (REGIMENTO, Escola C, p. 34).

O conteúdo é reprovado igualmente, como se o objetivo fosse padronizar o Regimento das escolas, isso nos preocupa no sentido de que parece evidente que o regimento serve apenas para ditar regras. Denota-se também uma grande desresponsabilização por parte da escola em relação às violências, quando a mesma não oportuniza medidas que as minimizam ou até mesmo não considera como um meio efetivo.

A segunda categoria identificada, que mais aparece nos documentos é o “Contexto social Violento”, no qual 18,4% das escolas afirmam que uma das causas das violências no ambiente escolar é contexto social violento.

A questão da violência que assola o país também está presente no cotidiano dos estudantes oriundos de diversos bairros de Curitiba e Região Metropolitana. Nesse contexto, o corpo discente enfrenta diariamente problemas relacionados às violências de todas as formas, entre elas, assaltos, assédios e venda/consumo de drogas nas regiões próximas a escola e a sua residência. (PPP, Escola E, p. 18).

Muitas vezes os acontecimentos de seu cotidiano são consequências da violência, há envolvimento em brigas, vício em drogas, são jurados de morte, há disputas diversas; outras vezes a causa é trabalho, ou questões familiares, como separações. (PPP, Escola C, p. 16).

As condições socioeconômicas dos alunos, a desagregação familiar, o culto ao individualismo e a banalização da violência, entre outros, refletem na escola valores, atitudes e referenciais culturais e teóricos que se manifestam nos conflitos de relacionamento. (PPP, escola B, p. 17).

Nosso aluno aprende sim, mas alguns apresentam um maior grau de dificuldade, pois é na escola que se revela as consequências dos problemas sociais, econômicos, saúde, violência e familiares vividos pelo aluno. (PPP, Escola A, p. 50)

Torna-se necessário compreender, quais são as violências existentes na escola, as causas e de onde elas provem. Essas manifestações de violências trazem consequências negativas para o ambiente escolar e pertence a escola indentificá-las, e com um olhar mais crítico, como ressalta Schiling (2008), “Cabe, nestas escolas que sabem a que vieram e a estes professores que conseguem ocupar um lugar, o reconhecimento de que os conflitos são inerentes a existência” (p.17). Ou seja, a escola é o instrumento para tornar a sociedade menos violenta, o enfrentamento e a superação dessas manifestações requerem um grande esforço em rede por parte de cada escola, a mesma não pode se eximir desta responsabilidade.

Podemos observar que apenas (14,1%) das escolas pesquisadas, afirmam trabalhar a questão da violência por meio do currículo, no que se refere a valorização da diversidade.

Art. 65º. - A organização curricular para os anos finais do Ensino Fundamental: História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Prevenção do uso indevido das Drogas, Sexualidade Humana, Educação Ambiental, Educação Fiscal e Enfrentamento à Violência contra a Criança e o adolescente, como temáticas trabalhadas ao longo do ano letivo. (REGIMENTO, Escola F, p. 44).

Prevenção ao Uso Indevido de Drogas: instiga educadores e educandos a conhecer a legislação e debater assuntos como drogadição, vulnerabilidade, preconceito e discriminação ao uso de drogas, narcotráfico, violência, influência de mídias e outros. (PPP, Escola D, p. 28).

Art. 63º. - Na organização curricular para os anos finais do Ensino Fundamental consta:

III. História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, Sexualidade Humana, Educação Ambiental, Educação Fiscal e Enfrentamento à Violência contra a Criança e o Adolescente, como conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo; (REGIMENTO, Escola I, p. 29).

Art. 66º. - Na organização curricular do Ensino Médio consta:

II. História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, Sexualidade Humana, Educação Ambiental, Educação Fiscal e Enfrentamento à Violência contra a Criança e o Adolescente, como conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo em todas as disciplinas; (REGIMENTO, Escola I, p. 30).

Parece que as escolas ainda tentam trabalhar as violências em forma de conteúdo. Nota-se que a escola (I) destaca que a mesma trabalha as questões relativas a violência em todas as disciplinas ao longo do ano. Somente o conteúdo não é suficiente para buscar soluções quanto a prevenção das violências, ou seja, é possível supor que as escolas ainda tentam padronizar ou negar a necessidade de soluções quanto as violências, com a prática de currículos tradicionais e hegemônico,

Nesse sentido podemos notar, exemplos de modelos curriculares hegemônicos que não atendem às questões das violências e da diversidade cultural existente no espaço escolar. Torna-se necessária a atenção às violências que se manifestam na escola para definir práticas e políticas curriculares, uma vez que;

O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais. (BRASIL, 2010).

Em relação às “Propostas para a superação”, 13,0% das escolas apresentam propostas para a superação em seus documentos, tais como:

Participação efetiva da Rede de Proteção e ao Combate a Violência Infantil, oportunizando aos professores e a toda comunidade escolar

interessada, o real entendimento desta temática, bem como formas de diagnosticá-la. Esta ação prevê a parceria com o Conselho Tutelar e a Rede de Proteção. (PPP, Escola H, p. 70).

O Colégio proporciona uma discussão com todos os envolvidos na instituição, ou seja, desde Equipe de apoio I E II até a direção, esse estudo é primordial para o enfrentamento da violência, pois se percebe que para obter sucesso na inserção temática no convívio escolar, temos que proporcionar à quebra de paradigmas relacionada tanta a concepção da infância na cultura dominante e no imaginário coletivo quanta à aplicação da cultura dos direitos humanos com base a interpretação deste tema. (PPP, Escola I, p. 60).

O Enfrentamento à Violência na Escola requer formação continuada dos profissionais da educação, reflexões e discussões em grupos de estudos, seminários e oficinas sobre as causas da violência e suas manifestações, bem como a produção de material de apoio didático pedagógico. (PPP, Escola F, p. 91).

Existe a preocupação por parte das escolas (H, I e F), em propor soluções para a diminuição das violências, mas ainda é insignificante se comparado aos índices de violências que acontecem nas escolas e na sociedade, a proporção das violências ainda são muito maiores que as propostas de redução e prevenção. As escolas fazem menção de propostas para o enfrentamento das violências, mas as mesmas não são efetivadas na prática cotidiana da escola e nem suficientes para dar conta do índice de violências apresentado nos próprios documentos e nas percepções dos estudantes.

Essas representações de como as violências se manifestam necessitam um olhar atento da escola e de encaminhamentos de ações e soluções diante do surgimento de novos casos, como destaca a análise documental em relação a violência, existe uma tendência da escola quanto a “Naturalização da Violência”. Tal aspecto é, inclusive, expresso nos documentos oficiais: “Muitos alunos convivem tão ‘naturalmente’ com a violência, e tem nela uma forma prática e cotidiana de resolver os conflitos ou de “preveni-los”, que fica difícil uma atuação da escola nestas situações” (PPP, Escola C, p. 15).

A categoria identificada “*Violência produzida na relação de poder*” é de apenas 1,08%, ou seja, ela acontece de forma invisível e sutil, que até mesmo os próprios sujeitos não a identificam.

As violências são caracterizadas por relações de poder e domínio, e nascem da desinformação, o preconceito, as rotulações e estigmas geram e nutrem essas violências e são práticas diárias nas relações humanas, mesmo que a maioria delas seja realizada de forma involuntária. (PPP, Escola E, p. 18).

Quando a escola não promove uma educação a partir dos princípios da EDH, ela perpetua as diversas formas de violências, como por exemplo, “Violência produzida na relação de poder”, conforme sugerido nas Diretrizes Curriculares para a educação em Humanos (BRASIL,2012),a mesma tem como objetivo a “formação para a vida e para a convivência”, para isso ela deve estar articulada em toda a extensão curricular afim de atender todas as demandas formativas, capaz de criar um ambiente onde as relações de convivência não sejam regidas pela força do poder mas pautado no respeito e na igualdade.

O dado quantitativo não é significativo, pois, a violência simbólica é sutil e não é percebida, ela ocorre principalmente através de um currículo hegemônico, que impõe um determinado capital cultural, condições sociais ou padrões estéticos, como exemplifica uma das escolas.

Para o jovem, o desencontro das expectativas iniciais gestadas na família e a experiência cotidiana vivida nas escolas, que nega essas aspirações, podem gerar desinteresse, indisciplina e violência, na medida em que a trajetória na escolarização gera insucesso e exclusão. Dependendo do seu modo de funcionamento, a escola pode ou não vir a contribuir para a estruturação efetiva de referências e a questão está na sua capacidade de propiciar arranjos que assegurem um conjunto de relações sociais significativas para os adolescentes e suas famílias (PPP, Escola G, p. 35),

No ambiente escolar são diversas as manifestações que requerem atenção por parte de todos os profissionais, as instituições, as famílias e a sociedade como um todo. O enfrentamento e a superação requerem a atenção para a construção de um currículo que valorize as diferenças e os valores como o respeito e a boa convivência.

A diversidade presente no ambiente escolar, necessita cada vez mais ser compreendida, para a promoção da Educação pautada na garantia dos direitos, onde os sujeitos não sejam inferiorizados, padronizados e excluídos do processo educativo.

Para tanto, foram analisados nos documentos das dez escolas (PPP e RG), qual a menção da escola em relação à diversidade. Os resultados estão apresentados na Tabela 4.

**Tabela 4** – Incidência da categoria Diversidade nos documentos Institucionais.

<b>ESCOLAS</b>											
<b>Categorias identificadas</b>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	TOTAL %
<b>Relacionado a valores</b>	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	0,8%
<b>Relacionado à cidadania</b>	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-	2,6%
<b>Relacionado conteúdo/finalidade</b>	1	4	1	9	2	1	4	7	6	3	33 %
<b>Respeito à diversidade</b>	2	3	3	4	4	2	-	2	3	3	29,9%
<b>Relacionado à desigualdade/inclusão</b>	2	-	3	1	-	3	1	-	4	-	12,1%
<b>Relacionado à igualdade</b>	-	-	1	2	3	1	-	-	1	-	6,9%
<b>Relacionado à convivência</b>	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1,7%
<b>Relacionado à cultura (pluralidade)</b>	-	-	1	-	3	1	5	-	-	1	9,5%
<b>Relacionado ao campo político</b>	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	0,8%
<b>Não se aplica</b>	1	1	1	2	1	1	1	2	-	1	9,5%
<b>Total</b>											100%

Fonte: a autora, 2016.

Ao olharmos para os dados quantitativos da Tabela 4, vemos que, (100%) das escolas mencionam a diversidade na categoria “Relacionado conteúdo/finalidade”, se comparada as demais categorias correspondem à (33%).

Mas como podemos observar por meio dos recortes encontrados nos documentos, a menção da palavra diversidade reporta aos assuntos discutidos nas disciplinas, por exemplo na disciplina de biologia, trata-se da biodiversidade, no ensino religioso corresponde à diversidade religiosa, etc.

O ensino de Biologia busca respostas às indagações sobre a origem, a reprodução, a evolução da vida natural e da vida humana em toda sua diversidade de organização e interação. (PPP, Escola D, p. 127).

Área Música: Contextualização Gêneros: Tragédia, comédia, drama, mídias, diversidade sexual (preconceito), cenografia, sonoplastia, figurino, iluminação, direção e produção; (PPP, Escola D, p. 102).

Realizar constantemente a análise de livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas - conteúdos e imagens -, para evitar discriminações de gênero e de diversidade sexual e, quando isso for constatado, retirá-lo de circulação. (PPP, Escola A, p. 122).

Art. 63º. - Na organização curricular para os anos finais do Ensino Fundamental consta: II. Ensino Religioso, como disciplina integrante da Matriz Curricular do estabelecimento de ensino, assegurado o respeito à

diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo; (REGIMENTO ESCOLAR, Escola I, p. 29).

Art. 59º. - Os conteúdos curriculares na Educação Básica observam: I. difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos humanos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II. Respeito à diversidade; II. Orientação para o trabalho. (REGIMENTO ESCOLAR, Escola E, p. 30).

Nota-se que as menções possuem pouca relevância ou relação na forma de abordar a diversidade, pois, a diversidade aqui abordada é referente ao conteúdo de uma dada disciplina, onde são conceitos diferentes em relação a mesma palavra,, pois, seguindo a concepção do Programa Nacional de Direitos Humanos, (PNEDH), em um dos seus eixos temáticos o mesmo “[...] orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010, p.185).

Este último fragmento da escola (E) que faz menção da diversidade no documento se repete de forma igual como se fosse um “copie e cole” em outros regimentos das escolas (B, C, D, G, H, I) o que muda é a ordem do artigo citado no documento. Entende-se que a escola está cumprindo apenas uma normatização da questão, e não o processo de construção colaborativa, que enfatize a reflexão e a crítica sobre a realidade do cotidiano da escola. Cabe a toda escola aprofundar as reflexões sobre a diversidade, “[...] afinal, a relação entre currículo e diversidade é muito mais complexa” (GOMES, 2007, p. 198).

A pesquisa indica ainda que, a categoria “Respeito à diversidade” como a segunda categoria mais citada (29,9%), assim aponta em seus documentos a forma como a diversidade precisa ser respeitada:

A escola precisa respeitar os saberes do aluno e de seu grupo social. Na perspectiva da diversidade cultural, o respeito ao grupo social a que o aluno pertence, significa também um acolhimento a pessoa que ele é. (PPP, Escola E, p. 26).

Art. 37º. - Compete aos docentes: XIII. Viabilizar a igualdade de condições para a permanência do aluno na escola, respeitando a diversidade, a pluralidade cultural e as peculiaridades de cada aluno, no processo de ensino e aprendizagem;(PPP, Escola H, p. 13).

O respeito e valorização à diversidade exigem que estabelecimentos de ensino e profissionais estudem e reflitam sobre inclusão, visando oferecer melhores condições de acesso e permanência na escolarização. (PPP, Escola I, p. 27).

PRINCÍPIOS E FINS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA - Respeito pluralidade de ideias, concepções pedagógicas e a diversidade cultural. (PPP, Escola B, p. 11).

Cabe a escola: O respeito à diversidade étnica, de gênero e de orientação sexual, de credo, de ideologia. Garantir a igualdade de condições a todos, devolver o sentimento de respeito a diversidade e de repúdio a todas as formas de discriminação. (REGIMENTO ESCOLAR, Escola F, p. 41).

A diversidade faz parte do cotidiano da escola, e não podemos aparentar que ela não existe, afirma Gomes (2007, p. 41) que “[...] a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças”. Nota-se nos fragmentos encontrados nos documentos que os respeitos à diversidade ainda estão em uma esfera normativa, e não se relacionam a práticas e vivências conforme as diretrizes para a EDH orientam. Não estão inseridos no currículo de maneira que os estudantes explorem e compreendam sua importância, bem como aprendam a situá-los nos diversos contextos e situações da vida.

Quando se fala em desigualdade/inclusão conforme aponta a categoria “Relacionada à desigualdade/inclusão” apenas 12,1% das escolas a mencionam em seus documentos:

A prática pedagógica sendo heterogênea apresenta-se sempre desafiadora, pois pauta-se da diversidade, em que cada expressão individual é evidenciada, considerando o coletivo, com base a isto procuramos reconhecer as diferenças e as desigualdades, vendo o aluno em sua totalidade e não apenas em sua singularidade. (ESCOLA, A, p.35)

Pensar uma escola pública de qualidade para todos significa reconhecer a diversidade que a permeia e a necessidade de se avançar no processo de inclusão. (ESCOLA, B, p.35)

Por meio dos recortes feitos supõe que a inclusão não é somente incluir alunos com necessidades físicas, mas, é também reconhecer as diferenças culturais, de gênero, raça, etnia e as desigualdades econômicas, valorizando o aluno em sua totalidade e não apenas na sua singularidade.

Quanto a essa categoria da diversidade “*Relacionado ao campo político*”, apenas a escola (F), concebe a diversidade nesse sentido.

Dessa forma, contemplar a diversidade cultural no currículo por meio das diferentes disciplinas e das atividades pedagógicas constitui para este estabelecimento de ensino um movimento, num campo político de

embates, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência na lógica social capitalista. (PPP, Escola F, p. 72)

A educação em direitos humanos no Brasil, conforme o PNEDH é “[...] a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; (BRASIL, 2009, p. 25). Trabalhar com a diversidade como campo político, exige maior clareza de que o ensino e a aprendizagem vão além das diferenças, permitindo que a escola escape da lógica reprodutivista, e possa se orientar para mudanças socioculturais e econômicas, propiciando a busca por novos roteiros e papéis sociais na cena escolar.

#### 4.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Além da análise dos documentos das escolas o (PPP e o RG), foram coletadas e analisadas as percepções de estudantes de dez escolas sobre: *Direitos Humanos*, *Direitos Humanos na Escola* e *Direitos Humanos no Currículo*. A intenção em analisar também a percepção dos estudantes em relação a temática aos Direitos Humanos e ao Currículo, é justamente para fazer essa relação entre as incidências encontradas nos documentos das escolas a percepção dos estudantes quanto a Educação em Direitos Humanos no Currículo.

A pesquisa empírica, para a coleta das percepções dos estudantes se desenvolveu, por meio da aplicação da Técnica Delphi. O estudo é parte da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa denominado Políticas Públicas e Formação de Professores, que se vinculam ao Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR.

A pesquisa empírica se desenvolveu, por meio da aplicação da Técnica Delphi para a coleta de dados, conforme explicação de Eyng (1995, p. 63):

A técnica Délphi consiste em coletar opiniões de várias pessoas, especialistas ou não envolvidas no processo em questão. A coleta se realiza em diferentes momentos, sem que haja proximidade física entre os participantes e sem necessidade de que as pessoas identifiquem as suas

proposições. Dessa forma, evita-se que haja influência e interferência entre os envolvidos, permitindo que todos se manifestem autêntica e livremente.

A pesquisa empírica foi realizada em duas etapas e teve como participantes na primeira fase, estudantes de graduação *dos terceiros e sextos períodos de diferentes cursos* de graduação de uma Universidade, nesta primeira fase foi aplicado um questionário aberto para que os estudantes de graduação definissem o que são: Direitos Humanos; Direitos Humanos na escola; e Direitos Humanos no Currículo.

Para a segunda fase, foi sistematizado um novo instrumento de pesquisa a partir das respostas advindas dos estudantes de graduação, as respostas foram sistematizadas e agrupadas em categorias, ou seja, os estudantes da educação básica definiram suas percepções como mais efetivas para a temática pesquisada, a partir das percepções de estudantes universitários. O instrumental da segunda fase foi aplicado em dez escolas de Educação Básica da rede estadual na cidade de Curitiba/PR.

Os instrumentos aplicados se encontram nos anexos A, B e C. O mesmo contou com uma legenda, na qual os estudantes tinham a opção de escolher o grau de importância para a categoria: E – Extremamente; M – Muito; R – Razoável; P – Pouco; N – Nenhum; NSA – Não se aplica. Ao final do questionário, foi solicitado ao estudante que indicasse qual das alternativas melhor definia a questão pesquisada, segundo sua percepção, justificando tal escolha. Nos anexos, apresentamos também o resultado individual de cada escola. Tal resultado oferece a possibilidade de uma amostragem mais específica, quanto as particularidades de cada escola

Na tabela 5, podemos observar o número de alunos que responderam aos formulários da pesquisa em cada escola.

**Tabela -5.** Número de alunos que participaram da pesquisa por escola

Instituição de Ensino Médio Estadual	Número de participantes por escola	Porcentagem correspondente
Instituição A	57	15,8%
Instituição B	31	8,6%
Instituição C	53	14,7%
Instituição D	33	9,1%

Continua

Continuação

Instituição de Ensino Médio Estadual	Número de participantes por escola	Porcentagem correspondente
Instituição E	32	8,9%
Instituição F	13	3,6%
Instituição G	29	8,9%
Instituição H	22	6,1%
Instituição I	63	17,5%
Instituição J	28	7,8%
<b>TOTAL ABSOLUTO</b>	<b>321</b>	<b>100%</b>

Fonte: Observatório de violências nas escolas da PUCPR, 2016

O formulário foi aplicado no período matutino em oito (oito) das escolas, e no período noturno, nas outras 2 (duas), por motivo de disponibilidade das instituições. Na tabela 6, observa-se o número de estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio que participaram da pesquisa, com idade entre 15 aos 22 anos, e que responderam aos instrumentos aplicados.

**Tabela 6** – Número de estudantes entrevistados por ano no Ensino Médio

Ano	Freq.	%
2º ano	161	44,6%
3º ano	200	55,4%
<b>Total</b>	<b>361</b>	<b>100 %</b>

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR, 2016

Na pesquisa feita com 361 estudantes, em relação a categoria **Direitos Humanos** foi possível coletar as percepções dos mesmos, por meio de um instrumento aplicado que se encontra no anexo A. O mesmo contou com o seguinte enunciado: *Por gentileza, leia e classifique de acordo com a legenda, como cada percepção dos estudantes universitários pode contribuir para viabilizar a efetivação dos direitos humanos na sociedade.* Aqui, fazemos a apresentação de uma tabela geral frente às escolhas dos estudantes.

**Tabela 7** – Percepção dos estudantes em relação aos DH

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	N.R.	T.
1. Direito ao convívio social - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	34,4	30,8	25,5	6,4	0,6	1,9	0,6	100

Continua

Continuação

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	N.R.	T.
<b>3. Direito inerente ao ser humano</b> - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	36,6	31,3	19,4	7,2	3,9	0,3	1,4	<b>100</b>
<b>4. Direito como ordenamento legal</b> - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	24,7	34,9	21,3	13	3,1	1,4	1,7	<b>100</b>
<b>5. Direitos básicos / fundamental</b> - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	40,4	25,5	19,7	7,8	3,1	1,9	1,7	<b>100</b>
<b>6. Direito como normatização moral</b> - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	20,8	32,4	26,3	11,4	4,2	3,6	1,4	<b>100</b>
<b>7. Direito de justiça e igualdade</b> - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	56,5	19,7	10,8	8	1,7	1,7	1,7	<b>100</b>
<b>8. Direito de liberdade</b> - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	47,4	23	14,1	10,3	2,2	1,9	1,1	<b>100</b>
<b>9. Direito de garantia de cidadania</b> - Direito humano é a garantia de participação democrática.	30,8	28,8	23,6	10,3	3,1	1,7	1,9	<b>100</b>
<b>10. Direito à identidade</b> - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	44,9	31,3	14,1	5,8	0,8	1,4	1,7	<b>100</b>

Fonte: observatório de violências nas Escolas da PUCPR, 2016

Em referência a questão dos Direitos Humanos os estudantes escolheram como extremamente e muito importante para os DH a categoria: “*Direito de Justiça e Igualdade*” que corresponde a (76,2%) de relevância. Como no instrumental aplicado tinha-se a opção de justificar o porque da escolha para definir os DH, assim justificam os estudantes quanto à escolha da categoria:

Todos devem ser tratados iguais sem distinção de cor, raças, religião e outros. (E, 430).

Somos todos iguais, independente de qualquer diferença que esteja entre nós devido a isso tem que existir justiça e igualdade entre todos. (E, 376).

Nós termos mais justiça em relação à igualdade, porque muitos não têm a mesma garantia que outros. (E, 378);

Identifica-se nas justificativas dos estudantes que os DH são a garantia de igualdade e justiça para todos, e que todos precisam ser respeitados em sua individualidade. Ao afirmarem que todos devem ser tratados iguais sem distinção

de cor, raça entre outros, evidencia-se, que esse direito é violado em suas relações de convívio social, dentro e fora da escola. Pois, sobre os DH tem-se o seguinte entendimento:

Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. (BRASIL, 2012)

É necessário também que esse entendimento se desenvolva a partir da sociedade, famílias, no ambiente de trabalho e na escola, para que o Direito da Justiça e da igualdade sejam garantidos e efetivados.

Com o mesmo percentual de escolha o “*Direito à identidade*” (76,2%). As justificativas dos estudantes indicam a necessidade do respeito em relação as suas escolhas e opções pessoais, sem serem desrespeitados;

A individualidade de cada um deve ser respeitada, pois cada um decide o que quer ou não fazer, desde que não invada o espaço do seu próximo.(E,29)

Pois se a gente pode usufruir da vida, fazer escolhas e fazer o que bem quiser e nessas escolhas temos que ser respeitados na escolha e na nossa pessoa. (E,112)

Todos temos que ser respeitados em nossas condições, não importando cor, religião, crença, classe social, opção sexual e etc. e assim usufruir dessa individualidade. (E,142)

Através da fala dos estudantes surge também como opção escolhida como importante o “*Direito a Liberdade*” com (70,6%), dentre as justificativas dos estudantes, as mais expressivas são as que seguem no texto e indicam a necessidade de garantir esse direito;

Direitos Humanos é quando uma pessoa tem o direito de pensar, agir, ter sua própria opinião. Fazer o que quiser, ser livre. (E, 252).

É o direito de ir e vir, de viver, de ter liberdade desde que isso não interfira nos direitos do outro. (E, 292).

Porque todos os seres humanos nascem livres. (E,75).

A visão dos estudantes em relação a liberdade, vem ao encontro do que é estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu

Art.19, no qual se afirma que “todo ser humano tem direito à liberdade; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.” (ONU, 1948). Entretanto, as concepções curriculares das escolas não garantem aos alunos o direito de assimilar/formar uma opinião própria no que se refere ao direito.

O resultado sobre a escolha das categorias indica ainda que (67,9%) dos estudantes apontam a categoria “*Direito como inerente ao ser Humano*”, e ao justificarem afirmam os DH, asseguram quanto a garantia da dignidade humana:

Os direitos humanos servem para manter os direitos dos povos e nisso está incluso o direito a dignidade. (E,420)

Pois são universais e ajudam as pessoas a serem mais seguras e garantir a dignidade das pessoas. (E,128)

Ao final do questionário, foi solicitado ao estudante que indicasse qual das alternativas melhor definia a questão pesquisada, segundo sua percepção, justificando tal escolha. Com isso, é possível observar a justificativa da categoria que escolheram, como mais relevante em relação aos *Direitos Humanos*. Podemos acompanhar o resultado das categorias escolhidas pelos estudantes como mais importantes para definir os DH, ao observar a tabela 8.

**Tabela 8** – Escolha da alternativa dos estudantes em relação DH

<b>IESCOLHA DA ALTERNATIVA</b>	<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>	<b>(%)</b>
<b>Direito de justiça e igualdade</b>	101	28,0
<b>Direito de liberdade</b>	70	19,4
<b>Direito à identidade</b>	31	8,6
<b>Direitos básicos / fundamental</b>	29	8,0
<b>Direito como normatização moral</b>	14	3,9
<b>Direito inerente ao ser humano</b>	26	7,2
<b>Direito de garantia de cidadania</b>	19	5,3
<b>Direito ao convívio social</b>	32	8,9
<b>Direito de proteção</b>	23	6,4
<b>Direito como ordenamento legal</b>	23	1,4
<b>Outros</b>	1	0,3
<b>Não respostas</b>	11	3,1
<b>TOTAL</b>	<b>361</b>	<b>100</b>

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR, 2016.

Infelizmente encontramos um entendimento simplista em relação ao conceito de dignidade da pessoa humana, como se fosse algo perdido e vazio, tal entendimento serve apenas para menosprezar a real importância da luta em defesa dos direitos humanos e na perpetuação da não garantia dos direitos. Podemos observar na tabela 8, que dos (361) estudantes que responderam ao questionário apenas 26 justificaram a escolha desta alternativa como relevante em relação aos Direitos Humanos como inerentes ao ser humano.

A dignidade humana, é um valor inerente ao ser humano, e assume um papel cada vez mais importante no contexto do estado democrático, infelizmente ao longo da história mundial a dignidade humana não era considerada um direito fundamental. Com a Declaração Universal dos Direitos humanos, proclamada pelas Nações Unidas em 1948, enunciava em seu artigo 1º: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Nesse sentido, a dignidade humana atua como um elemento fundante dos direitos e garantias em defesa dos DH.

A tabela 7, revela ainda de maneira expressiva, quanto a escolha dos estudantes no entendimento sobre os DH, na categoria “*Direito ao convívio social*”, que corresponde a (65,2%). Compreender que existem as diferenças na convivência e que as mesmas necessitam de respeito foram as justificativas inculcadas pelos estudantes:

As pessoas precisam saber conviver com a diferença do próximo. Pois, sem isso não somos uma sociedade. (E, 433).

Direito de socializar-se deve ser uma regra básica para as pessoas. (E, 434).

Para ter uma melhor convivência boa com a sociedade. (E, 88).

Aqui os estudantes reforçam a importância de saber conviver com as diferenças, como regra básica, para se ter uma boa convivência em sociedade. É importante entender também que os Direitos são previstos para assegurar o respeito pelo outro, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 15º: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990).

E quanto a categoria “*Direitos básicos/Fundamentais*”, que corresponde a 65,4% é notória a percepção dos estudantes como direitos essenciais para uma vida melhor;

Porque toda a pessoa tem o direito a uma vida digna. (E,157)

Porque se não tiver condições de no mínimo razoáveis os outros direitos de pouco serão úteis. (E,438)

Todos devem ter esse direito, pois são condições básicas para a sobrevivência humana. (E,138)

Porém ao analisar a tabela 8, dos (361) estudantes que responderam ao questionário apenas (29) estudantes justificaram a escolha como relevante para os Direitos humanos. Pois, a violação de um direito fundamental ofenderá, necessariamente, a dignidade humana. É certo que o desrespeito à vida, à integridade física e moral do ser humano, às condições mínimas de uma vida digna, ao reconhecimento e aplicação dos direitos fundamentais, somente contribuirá para ferir a dignidade da pessoa humana, onde o indivíduo estará sujeito as mais diversas formas de injustiças sociais. Nota-se aqui a falta de consciência do que são os direitos fundamentais no que concerne a luta pelos direitos.

Em contrapartida, verifica-se que muitos estudantes consideram os “DH como uma normatização moral”, (53,3%) apenas como uma regra ou norma para se viver, conforme justificaram:

Acho que a moral teria, que determinar a conduta das pessoas. (E,16)

Porque os direitos humanos são regras que todos devemos cumprir na sociedade e é uma conduta que todos devem seguir. (E,116)

Essa percepção de que os DH são um conjunto de normas que pautam a conduta social humana, como se as mesmas determinassem uma sanção para sua violação e procurando estabelecer com isso obrigatoriedade à conduta, representam a percepção que muitos estudantes ainda possuem em relação aos DH. Para que os direitos fossem garantidos foi necessário instituir regras e normas. O que os jusnaturalistas chamam de fase de positivação. Bobbio (2004, p. 30) afirma que o itinerário de desenvolvimento dos direitos humanos, “nascem como

direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares”, ou seja, os DH precisam de leis e normas para sua realização. Portanto, ainda é necessário o reconhecimento de uma valoração moral, para que os mesmos sejam respeitados.

Diante das percepções dos estudantes em relação às concepções dos DH, a maior proporção ocorre para o entendimento de que os Direitos Humanos são a garantia do “Direito de Justiça e Igualdade”, isso denuncia a violação dos direitos, e conforme justificaram os estudantes, tem-se a necessidade de que todos sejam tratados iguais, sem preconceitos e discriminações em relação à diversidade de raças, cor, religião, gênero e outros.

Em relação a categoria **Direitos Humanos na Escola** foi possível coletar as percepções dos estudantes, por meio de um instrumento aplicado que se encontra no anexo B. O mesmo contou com o seguinte enunciado: *Por gentileza, leia e classifique de acordo com a legenda, como cada percepção dos estudantes universitários pode contribuir para viabilizar os DH na escola.* Podemos observar a apresentação do resultado na tabela 9.

**Tabela 9** – Percepção dos estudantes em relação DH na escola

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	N.R.	T
<b>1. Determinação, normatização moral</b> - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	40,4	33	15,0	6,7	0,8	3,1	1,1	<b>100</b>
<b>2. Direito à liberdade de expressão</b> - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	42,7	31,3	15,2	5,0	1,7	2,5	1,7	<b>100</b>
<b>3. Direito ao respeito</b> - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	39,1	29,1	20,2	7,5	1,4	1,7	1,1	<b>100</b>
<b>4. Direito ao acesso</b> - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	33	29,6	18,3	12,7	1,9	2,5	1,9	<b>100</b>
<b>5. Direito à convivência</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	37,1	29,1	20,8	6,9	2,2	1,7	2,2	<b>100</b>
<b>6. Direito à integridade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	26,9	35,7	24,7	8,0	0,6	1,1	3,1	<b>100</b>
<b>7. Direito à igualdade</b> - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	46,0	24,9	11,9	9,1	3,1	3,1	1,9	<b>100</b>

Continua

Continuação

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	N.R.	T
<b>9. Direito ao desempenho de papéis</b> - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	35,7	32,1	18,6	7,2	2,5	1,7	2,2	<b>100</b>
<b>10. Direito à proteção</b> - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	33,0	31,9	19,1	8,0	3,3	1,1	3,6	<b>100</b>
<b>11. Direito à diferença</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	35,5	30,8	19,1	7,8	2,8	1,7	2,5	<b>100</b>
<b>12. Direito ao desenvolvimento integral</b> - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	31,3	34,1	21,1	7,8	2,5	1,7	1,7	<b>100</b>
<b>13. Direito à inclusão</b> - Direitos humanos na escola é a inclusão, considerando as características individuais.	33,5	25,8	23,0	8,9	3,6	2,8	2,5	<b>100</b>

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR, 2016

A partir da inferência dos dados, os estudantes elegeram como mais importante no que se referem aos DH na escola a categoria o “*Direito a liberdade de expressão*” com (74%). Os estudantes defendem a importância desta categoria, indicando que nem sempre esse direito lhes é garantido na escola, conforme indicam as justificativas;

Realmente podemos nos expressar, só que muitas vezes não é dado a mínima pra isso. (E,14)

Ter o direito de questionar, expressar livremente nas atividades. (E, 143).

Questionar e se expressar nas aulas, garante interação do estudante com a matéria, boa aprendizagem até mesmo para os colegas que apenas escutam. Porém, muitos professores não permitem que os alunos questionem suas aulas, ou aceitam nossa sugestão. (E, 243).

Porque todos têm direitos de questionar e participar das atividades. (E, 245).

Direito a liberdade de expressão, pois vamos à escola para aprender, mas devemos questionar, nos expressar do modo como pensamos. (E, 322).

A liberdade de se expressar e participar nas atividades, porém não é isso que ocorre. (E, 389).

Os estudantes indicam que nem sempre o direito de questionar, de se expressar e ser ouvido durante as aulas lhes são garantidos pelos seus

professores. Ao observarmos a tabela 10, nota-se que esta categoria é a segunda mais escolhida para ser justificada, dos 361 alunos que participaram da pesquisa 51 justificaram tal categoria como relevante no que concerne a EDH na escola. Essa inferência nos faz questionar se o direito à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento lhes são garantidos na escola. Pois, os princípios de uma escola pautada na EDH, exige um processo educativo nos quais os direitos sejam vivenciados e protegidos;

A escola, é concebida como o espaço onde crianças e adolescentes têm o direito de desenvolver plenamente todas as suas potencialidades (física, intelectual, social, estética, ética, entre outras) e de exercer sua cidadania de forma integral, sentindo-se parte de um coletivo que os apoia nas diferentes etapas de desenvolvimento. (BRASIL, 2007, p. 41).

Entretando, fica evidente que as concepções de currículo não garantem aos estudantes o direito de expressão. No entanto, espera-se que o espaço escolar seja assinalado pela garantia, promoção e vivência dos direitos, na superação das violações dos direitos.

Na sequencia a tabela 9, indica que a categoria que define os DH na escola é a “Determinação, normatização moral” (73,7%), e ao justificarem a escolha desta categoria indicam que as regras e normas são importantes para garantir a boa convivência na escola;

Somente com regras somos capazes de conviver juntos.(E,11)

Nas normas e leis estão escritos e previsto, todos os direitos e deveres do coletivo em ambiente escolar, incluindo respeito, tratamento igualitário.(E,443)

Porque é dentro de leis, normas e regras que eles garantem nossa boa convivência. (E,328)

Dentro de uma escola tem que ter regras, para ter uma convivência. (E,337)

Determinação, normatização moral, regras e normas são o que garantem nossos direitos aqui dentro. (338)

Mais uma vez encontramos uma concepção positivista de direitos, no qual os direitos são entendidos como um conjunto de regras e normas impostas pela vontade humana. O direito é muito mais que a simples norma positivada, ele, visa à

compreensão –incluindo seus princípios e valores para o bem comum. Isso indica que as escolas em seu processo pedagógico não estão promovendo os princípios da EDH, o qual contribui na formação do sujeito e do entendimento do que são os direitos. Conforme já abordado no primeiro capítulo, de acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2007, p. 32):

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

A escola que assume em sua prática pedagógica essas dimensões, promove uma educação pautada nos direitos humanos, não como uma imposição mas como uma escolha consciente de que a mesma contribuirá para a vivência dos valores e de atitudes que respeitem o ser humano em sua individualidade.

Outra categoria que aparece com maior enfoque, segundo a percepção dos estudantes, é o “*Direito a igualdade*”, e assim justificam a escolha:

Na escola é praticamente impossível não haver preconceito e discriminação. (E, 5).

Todos devem ter um tratamento igual, independente de sua cor, classe social, idade, etc. (E, 13).

O tratamento igualitário sem distinção ou discriminação é claramente importante para termos uma "harmonia" entre os educadores e os alunos. (E, 23).

Sem ter preconceitos sexuais ou raciais entre os indivíduos. (E, 25).

Como ainda há discriminação pelo que é diferente, não podemos dizer que vivemos em uma sociedade completamente humana. (E, 232).

Porque todos somos iguais. (E, 233).

Respeitar o próximo com sua diferença sem discriminar. (E, 376).

Porque todos devem ser tratados da mesma maneira, independente de cor, raça, gordo ou magro. (E, 173).

Ao final do questionário, foi solicitado ao estudante que indicasse qual das alternativas melhor definia a questão pesquisada, segundo sua percepção,

justificando tal escolha, conforme indica a tabela 10. Com isso, foi possível coletar dos estudantes a percepção por escrito em relação aos *Direitos Humanos na Escola*.

**Tabela 10** – Escolha da alternativa dos estudantes em relação DH na escola

ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Direito à igualdade	45	12,5
Direito à convivência	22	6,1
Determinação, normatização moral	36	10
Direito ao respeito	28	7,8
Direito à liberdade de expressão	51	14,1
Direito à educação de qualidade	56	15,5
Direito à diferença	30	8,3
Direito ao acesso	13	3,6
Direito ao desempenho de papéis	19	5,3
Direito ao desenvolvimento integral	14	3,9
Não respostas	28	7,8
Direito à integridade	8	2,2
Direito à proteção	11	3,1
Direito à inclusão	-	-
Outros	1	0,3
<b>TOTAL</b>	<b>361</b>	<b>100</b>

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR, 2016

A partir da fala dos estudantes, foi possível identificar que nem todos são tratados com igualdade. Conseqüentemente, nem todos tem garantido o direito de serem tratados como iguais. Sobre a questão, Santos (1997, p. 95) versa:

Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a se diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

São muitas as tensões geradas pela diversidade cultural no ambiente escolar, e reforçamos aqui mais uma vez a afirmação de Eyng (2013, p. 47);

A ampliação da diversidade no espaço escolar tem ampliado também os desafios quanto à proteção e a garantia do direito a igualdade e à diferença. A diversidade é em si conflituosa, contraditória e complexa. A inserção da educação em direitos humanos no currículo escolar se apresenta como possibilidade de mediação desses conflitos e tensões.

Nota-se que a diversidade é uma das principais fontes de conflito nas escolas, assim como a capacidade limitada para conviver com as diferenças. Políticas curriculares e pedagógicas que contemplam questões referentes à diversidade estão na Resolução 04 de 13 de julho de 2010 no artigo 11: “A escola de Educação Básica o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país”. Reforça-se aqui, a indicação da necessidade da inserção da EDH no currículo escolar, como um meio para considerar todos os sujeitos de modo igualitário e cada qual em sua individualidade.

Vislumbra-se também que (70,4%) dos estudantes consideram extremamente e muito importante o “*Direito à Educação de qualidade*”. Segundo os estudantes uma educação de qualidade precisa de infraestrutura adequada e profissionais qualificados, conforme justificaram nos instrumentos da pesquisa:

Precisamos de mais qualidade na nossa escola, está tudo feio aqui. (E, 182).

Pois todos têm o direito de ser ensinado por profissionais qualificados. (E, 424).

O que falta no Brasil é a educação adequada e condições para professores e alunos. (E, 30).

Pois todo o estudante tem o direito à uma educação de qualidade e produtiva para seu futuro. (E, 36).

Para conseguir os Direitos humanos deve haver boa educação, professores qualificados e capacitados. (E, 52).

A maioria dos problemas atuais na sociedade envolve a educação em declínio, envolvendo a comunidade escolar com uma boa infraestrutura e adequação dos funcionários e professores, resolveria muitas coisas. (E, 134).

O principal para uma educação de qualidade é uma infraestrutura adequada e valorização dos professores. (E, 73).

Observa-se ainda que dentre as respostas dos estudantes é possível notar que os mesmos consideram que a educação de qualidade deve ser um Direito Humano, porém esse direito ainda é violado;

Porque todos merecem educação de qualidade esse sim é um direito humano. (E, 133).

Todo tem este direito de ter uma educação de qualidade, mas não ocorre isto. (E, 403).

Ter educação de qualidade é um direito de todos independente da classe social. (E, 257).

Todos devem ter educação. (E, 428).

Se escola é um lugar para aprender, é necessário ter uma educação de qualidade. (E, 89).

Todos nós temos que ser tratamentos iguais, pois ninguém é melhor que ninguém (E, 33).

É o que era pra ser, uma escola de verdade. (E, 392).

É o que é realmente necessário e não há. (E, 104).

As qualidades de escolas estaduais são precárias, o ensino não é como o de uma escola particular. Como vamos ter qualidade? No Enem, a maioria que passa vem de escolas particulares, precisamos ter um melhor ensino. (E, 90).

Apesar de ser uma bela escrita, se aplica a poucas escolas e a maioria são particulares. (E, 126).

Pra mim é ter direito de um aprendizado de qualidade é ser respeitado, é ter tudo o que é necessário (E, 137).

Onde temos direito a uma educação de qualidade, direito de professores capacitados e ambientes adequados. (E, 149).

Podemos perceber, nas falas dos estudantes, o desejo de usufruir de uma escola onde possam aprender com qualidade, com professores capacitados, com uma infraestrutura adequada, e, sobretudo, em um ambiente onde os direitos lhes sejam garantidos e respeitados.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 4º. (BRASIL, 1996), a educação de qualidade nada mais é que uma oferta garantida pelo estado, garantida pelo cumprimento de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por alunos, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Também na Resolução nº4, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que garantem uma escola de qualidade social;

**Art 10- IV** - aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi) § 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral,

dotada de qualidade social: I - creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos; II - professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola; III - definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; IV - pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico.

Conforme inferências da pesquisa nota-se que o direito a uma educação de qualidade social ainda não é garantido pelas escolas, principalmente no que se refere a estrutura física; professores preparados e valorizados; funcionários capacitados e o respeito entre todos.

A intrínseca relação entre garantia e violação de direitos na escola pode ser percebida também na categoria em relação aos DH na escola no que se refere no “*Direito ao respeito*”, com (68,1%) das escolhas, e as mesmas indicam na justificativa que o direito ao respeito não acontece;

Mesmo vindo todos os dias, vendo a mesma pessoa, ninguém respeita um ao outro dependendo do estilo. (E, 79).

Direitos sem discriminação igualdade para todos. (E, 132).

Todo o aluno tem que serem tratados de forma igual, independente de sua cor, classe social e suas etnias. (E, 144).

Porque os alunos não respeitam muito os outros, tipo tira sarro se eles têm algum problema. (E, 258).

Porque nos respeitando geramos um convívio melhor. (E, 336).

Tem que existir respeito entre todos, incluindo educadores, professores, funcionários e alunos. (E, 429).

Nota-se que os estudantes afirmam que o respeito ainda precisa ser garantido, principalmente no que se refere a questões ligadas à diversidade existente na escola. Tais percepções demonstram a importância que os estudantes atribuem ao respeito nas relações escolares e indicam também que nem todos se sentem respeitados.

Cabe aqui uma observação feita por Candau (2013, p. 33) em relação as inúmeras negações e violações de direitos em todos os espaços de nossa sociedade, na qual se afirma que “a tensão entre o crescente interesse pelos

direitos humanos e suas constantes violações hoje, na sociedade brasileira, desafia-nos a promover uma educação que contribua com a compreensão, a conquista e a vivência desses direitos no nosso meio. ”.

Ainda em relação ao o que os estudantes entendem por DH na escola, (66,3%) apontaram a categoria “*Direito à Diferença*”, os mesmos evidenciam na justificativa que afirmam ocorrem preconceitos dentro do ambiente escolar. Para alguns, inclusive, tais atitudes beiram a normalidade.

Na escola é praticamente impossível não haver discriminação. (E, 5).

Negros são gente também, temos que amá-los. (E, 10).

Às vezes acontece de um ser negro e ninguém falar com ele ou gordo. (E, 379).

Nesse sentido, a educação em direitos humanos na escola tem como princípio o reconhecimento e a proteção desses direitos. Benevides (2003, p. 310) enfatiza que, no Brasil, mais do que compreensão desses direitos, é preciso uma mudança cultural radical, ou seja, “[...] uma mudança que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação da diferença”. Somente a educação em direitos humanos poderá alcançar a ruptura do pensamento contrário à cultura em DH. Para que essa mudança cultural seja ampliada e efetiva, faz-se necessário não só a organização de políticas governamentais que promovam a cultura dos DH em todos os âmbitos da sociedade. Mas, a efetivação dessas políticas educacionais no processo educativo de cada escola, caso contrário a escola permanece motivada pelos mesmos princípios de quando foi instituída.

Os caminhos para tal efetivação é indicada na Resolução 01/2012, que estabelece as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

- I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Os processos formais em que os direitos são apreendidos, vivenciados e protegidos na escola, tornam-se sistematizados e dinamizados no currículo escolar. Portanto, podemos observar a percepção dos estudantes, por meio do instrumento aplicado que se encontra no anexo C, no que diz respeito a percepção dos **“Direitos Humanos abordados no currículo”**. O mesmo contou com o seguinte enunciado: *Por gentileza, leia o conjunto de enunciados relacionados pelos estudantes dos terceiros e sextos períodos de diferentes cursos e classifique em que grau cada percepção pode contribuir para viabilizar a efetivação dos DH no currículo*. Podemos observar a apresentação geral dos resultados na tabela 11.

**Tabela 11** – Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo

ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
<b>1. Trabalho integrado</b> - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	28,0	32,1	23,6	5,5	3,9	3,9	3,1	<b>100</b>
<b>2. Trabalho Disciplinar</b> - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	28,8	33,5	21,9	7,5	2,8	2,2	3,3	<b>100</b>
<b>3. Trabalho alternado</b> - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	22,7	31,6	29,6	6,7	2,5	2,5	4,4	<b>100</b>
<b>4. Temas específicos</b> - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	27,2	34,6	21,6	7,2	3,3	1,7	4,4	<b>100</b>
<b>5. Aplicação de princípios</b> - em situações profissionais e na formação.	32,4	34,1	19,9	5,3	2,2	1,9	4,2	<b>100</b>
<b>6. Vivência cotidiana</b> – convivência pautada nos direitos e na justiça	28,3	36,0	16,3	7,2	3,1	3,1	4,2	<b>100</b>
<b>7. Não há necessidade de inserir no Currículo.</b>	10,5	13,3	10,3	18,3	10,3	10,8	26,6	<b>100</b>

Fonte: Observatório das Violências nas Escolas da PUCPR, 2016

Quanto as categorias escolhidas, observa-se na tabela 11, que em relação aos Direitos Humanos no Currículo, na percepção dos estudantes, a *“Aplicação de princípios”*, com (66,5%), os estudantes percebem que isso deve fazer parte da formação e, portanto, justificam desta forma:

Acho que seria bom aparecer no currículo para profissão. (Estudante, 52).

Porque já estamos nos preparando para o mercado de trabalho. (Estudante, 54).

A escola é extremamente importante para a formação do futuro dos jovens que serão o futuro do país. (E, 144).

Com uma base educacional bem formada teremos cidadãos éticos e moralizados. (E, 429).

Segundo as justificativas a vivências dos princípios da EDH em direitos humanos não faz parte das práticas curriculares das escolas e ainda estão configuradas sob traços fortes das concepções tradicionais de currículo. Essas constatações ressaltam a urgência de uma prática curricular que permita a formação de sujeitos de direitos, onde, o mesmo se torne conciente de seus direitos e promotor desses direitos nos lugares em que ocupa em seu cotidiano.

Nota-se também segundo a percepção dos estudantes, a “Vivência cotidiana” (64,3%), é considerada relevante conforme podemos ver algumas das justificativas apresentadas pelos estudantes;

Porque esses temas precisam ser abordados para formar pessoas boas e um mundo melhor. (E, 438).

Muito importante para todos no ambiente escolar e assim podemos ter um bom ensino com bons professores e bons alunos. (E, 194).

Através da vivência se aprende o básico de justiça e direitos humanos. (E, 409).

Portanto, o currículo escolar deve articular as várias formas e possibilidades de atender a aprendizagem dos alunos com práticas no cotidiano da escola e incorporados no currículo.

Ainda referente às percepções dos estudantes em relação aos DH no currículo, os mesmos consideram importante a “*Vivência Cotidiana*”. Nota-se, pelas falas dos estudantes na aplicação dos instrumentais da pesquisa, a importância dada para a necessidade de uma boa convivência na escola, pautada pelos direitos e pela justiça.

Vivência cotidiana eu achei bom, muito poucas pessoas convivem nas escolas pautadas nos direitos. (E, 22).

As pessoas da escola devem conviver bem. (E, 76).

Vivência cotidiana precisa urgente de convivência boa na escola. (E, 158).

Conviver com direito e justiça na escola. (E, 245).

A convivência do dia-a-dia com direitos e justiça. (E, 165).

Porque esses temas precisam ser abordados para formar pessoas boas e um mundo melhor. (E, 438).

As justificativas indicam que a necessidade que contribuir para viabilizar a efetivação dos DH no currículo no que se refere a Vivência Cotidiana, se dá pelo fato que a mesma garante alguns direitos, principalmente o direito ao respeito e à justiça. Visualizamos aqui, mais uma vez o desejo da necessidade do respeito na convivência, ou seja, o direito ao respeito não se concretiza nas relações curriculares. A educação em direitos humanos é uma ferramenta para transformar as relações de convivência no cotidiano da escola, a mesma produz conhecimentos para que as escolas articulem suas práticas curriculares no exercício de direitos humanos. De acordo com Benevides (2003, p. 309-310) a educação em direitos humanos é “[...] essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”.

Os estudantes consideram também como mais importante o “Trabalho disciplinar”, com (62,3%), ou seja, o encaram como uma disciplina específica a ser inserida no Currículo para trabalhar a temática, conforme alegações subsequentes.

No currículo tem que ter uma disciplina e nós temos que seguir a disciplina. (E, 45).

Sociologia é uma disciplina que aplica isso muito bem (E, 166).

Nas aulas de filosofia e Sociologia. (E, 79).

Nas aulas filosóficas. (E, 247).

Nota-se que os estudantes afirmam que os DH são trabalhados apenas em algumas disciplinas específicas, mas, documentos e diretrizes oficiais indicam políticas curriculares e pedagógicas para a EDH, que atribuem aos professores e

gestores a necessidade de discutir as práticas de ensino, no que se refere ao currículo, a Resolução 04 de 13 de julho de 2010 aponta em seu artigo 13 que;

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

Sabe-se que inserir a temática somente por meio de uma disciplina, esta não garante que o conjunto de valores e práticas contribuam para a promoção de uma educação compreendida via a educação em DH, sobretudo na promoção de estratégias que possibilitem que crianças, adolescentes e jovens tenham seus direitos garantidos.

Concomitante a isso, temos a categoria “*Trabalho Integrado*”, com (60,1%) que se apresenta como forma de se trabalhar os direitos humanos no currículo, conforme justificam os estudantes nos instrumentais aplicados, essa forma de se trabalhar os DH no currículo não acontece e também os mesmos demonstram não compreender essa forma de abordagem;

Pois temos que nos integrar no trabalho. (E, 426).

São coisas muito importantes e não trabalhadas. (E, 97).

Esses temas deveriam ser mais explícitos no currículo. (E, 374).

Todas as disciplinas devem abordar o tema. (E, 257)

Ao final do questionário, foi solicitado ao estudante que indicasse qual das alternativas melhor definia a questão pesquisada, segundo sua percepção, justificando tal escolha, conforme indica a tabela 12. Com isso, foi possível coletar dos estudantes a percepção por escrito em relação aos *Direitos Humanos no Currículo*.

**Tabela 12** – Escolha da alternativa dos estudantes em relação aos DH no currículo

ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Não resposta	66	18,3
Aplicação de princípios	49	13,6
Temas específicos	37	10,3

Continua

Continuação

ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Trabalho integrado	48	13,3
Trabalho Disciplinar	54	15,0
Vivência cotidiana	48	13,3
Não há necessidade de inserir no Currículo	25	6,9
Trabalho alternado	31	8,6
Outros	4	1,1
<b>TOTAL</b>	<b>361</b>	<b>100</b>

Fonte: Observatório das Violências nas Escolas da PUCPR, 2016

Em relação aos DH no currículo vislumbra-se um dado que despertou maior atenção ao analisar a tabela 12, a mesma aponta que o número maior dos participantes (18,3%) não respondeu essa questão e (6,9%) consideraram que não há necessidade de inserir os DH no currículo. Fica evidente que a escola não é coerente em relação a educação em DH em seu currículo e com os elementos constitutivos quanto à sua elaboração.

Essa afirmação também ficou evidente na análise documental feita nos documentos das escolas (PPP e RE). Pois, a resolução nº 04/2010, indica elementos constitutivos quanto à elaboração do PPP, no artigo 44, compreende-se que: “O projeto político- pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social”.

Conforme indica ainda a tabela 12, dos (48) estudantes que justificaram esta categoria, apenas um estudante destacou como é importante que a escola trabalhe de forma integrada a temática dos direitos humanos em seu currículo;

Há necessidade sem em haver mais "trabalhos", palestras, aulas de justiça, direitos humanos, porque é através da escola que irão proporcionar experiências como essas, para abrir a nossa mente, mostrar que os direitos humanos são sim necessários para a vida toda. (E, 383).

Por este aspecto, um currículo que visa a Educação em Direitos Humanos, busca a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e vivência de valores e o reconhecimento do/a outro/a como sujeito de direitos em uma sociedade. As recentes diretrizes curriculares ressaltam a necessidade da superação de abordagens fragmentadas por disciplinas,

substituindo por uma abordagem transdisciplinar. As mesmas se materializam nas práticas transversais, conforme indica a resolução nº 04/2010;

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. (BRASIL, 2010).

Também estão descritos os processos de inserção e das práticas educativas para a EDH, nos Arts. 6º. e 7º. da CNE/CP nº. 01/2012 (BRASIL, 2012);

**Art. 6º** - A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

**Art. 7º** - A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior.

Porém o que se nota, é que as escolas ainda não superaram as abordagens curriculares disciplinares, o que impedem os avanços e o sucesso da proposta da educação em direitos humanos nas escolas, como afirma Candau (2014, p. 153), a escola continua negando [...] “a formação para uma cidadania aberta, capaz de reconhecer a assimetria de poder entre os diferentes grupos culturais, trabalhar os conflitos e promover relações solidárias”. Pois, os objetivos da EDH, nos convida a repensar criticamente que sujeitos estamos formando e sob quais aspectos curriculares esses sujeitos estão submetidos. Sendo necessário também uma aprendizagem que viabilize experiências pelas quais os alunos aprendam a exercer seus seus direitos e a reconhecer os mesmos ao longo das situações concretas de sua vida.

### 4.3 ANÁLISE INTERPRETATIVA

Se fôssemos fazer uma descrição geral dos fragmentos encontrados nos documentos institucionais das escolas e na pesquisa empírica com os estudantes, em relação a como a educação em Direitos Humanos está inserida no currículo escolar, segundo os documentos das escolas e as percepções de estudantes poderíamos dizer o seguinte:

Nos documentos das escolas pesquisadas a inserção da temática dos direitos humano é praticamente inexistente. Parece não ter havido a compreensão da obrigatoriedade e que inserir a temática dos DH na escola não se trata apenas de um conteúdo adicional ou mera citação do PNEDH e as demais legislações nos documentos institucionais. Identificamos essa incidência nas escolas (A, D, E, F, G, H e I) as escolas (B e C), não mencionam nenhuma vez a palavra direitos humanos em seus documentos.

Em verdade, a EDH é uma prática educativa que compreende o conteúdo e o método, o código e a mensagem, a interação humana dentro e fora da escola. Essa compreensão não foi encontrada em nenhuma escola. De acordo com Candau (2010, p. 404);

A cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão “engessada”, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura de Direitos Humanos possa penetrá-la. Na maior parte das vezes, o máximo que se consegue, é introduzir no currículo formal alguns conteúdos. Outra coisa se torna muito difícil, pois a maneira de se conceber a cultura escolar já, de alguma forma, entra em choque com a cultura dos Direitos Humanos.

Percebe-se a cada dia, que o estudo aprofundado, a compreensão, o desenvolvimento da EDH torna-se mais essencial para toda a sociedade, em defesa da dignidade da pessoa humana, pautada em uma concepção emancipatória de Direitos Humanos que busca discutir os processos de exclusão e suas origens, visando a superação de tais processos.

Em relação ao currículo tem-se uma forte presença das teorias tradicionais nos currículos escolares, o mais preocupante é que os estudantes ainda são submetidos a esses regimes curriculares tradicionais e uma escola reprodutora de violências, identificados nos documentos das (10) escolas. Também na percepção

dos estudantes das escolas (A, B, C, D, G, H e I), fica evidente a não compreensão em relação a inserção da temática dos DH nos currículos.

Tal incidência dificulta o entendimento da necessidade de um currículo *contra-hegemônico*, alinhado a uma visão transformadora que possibilite a efetivação da educação em direitos humanos. São vários os olhares e sujeitos necessários para que a temática seja incorporada no currículo escolar, considerando diferentes concepções emancipatórias, práticas e meios didáticos aos diferentes públicos e contextos.

Embora exista a identificação da presença das violências nos documentos analisados, não se percebe a compreensão de que essas se constituem violações de direitos. E também não são propostas estratégias de superação. Ao analisar a categoria sobre as violências nos documentos. Identifica-se que, em todas as escolas pesquisadas existe uma significativa presença das violências que se manifestam por meio de agressões físicas, verbais e psicológicas. E quanto à proposta de soluções para a superação somente as escolas (D, E, F, H e I), propõem medidas que na verdade são direcionadas como práticas de disciplinamento, onde a escola exerce o domínio e o poder negando determinados valores.

Existe um grande vazio por parte da escola no entendimento das violências, e uma aparente desresponsabilização da escola na proposição de soluções que minimizem a ocorrência das mesmas. Apenas identificar que as violências existem não torna o ambiente menos violento, pelo contrário a escola pode desse modo reforçar a violação dos direitos pelo silenciamento.

Em relação as percepções dos estudantes o direito de “justiça e igualdade” social, são apontados com maior evidência como necessários no ambiente escolar, está incidência ocorreu em maior proporção nas escolas (A, C, D, E, F, G, H e I), os mesmos alegam em suas justificativas, que todos merecem ser tratados com igualdade, independente de raça, cor, religião e condição social. É um forte indicativo de que a educação em direitos humanos precisa ser efetivada para assegurar a compreensão e a vivência dos valores no seu espaço, por meio de um currículo que visa transformação social, a partir das inquietudes dos estudantes.

As percepções dos estudantes das escolas (A, B, D, E, F, G e I), apontam com maior proporção para a garantia do “direito a igualdade”, no tratamento igualitário sem distinção e discriminação. Consequencia do não reconhecimento da

diversidade no espaço escolar, a mesma não é compreendida pela ótica interculturalidade crítica dos direitos humanos.

Dentre as escolas pesquisadas a escola (B e C), são as que mais se distanciam da proposta da EDH, em seus documentos os direitos Humanos não são citados. Por outro lado as manifestações de violências se apresentam com maior evidência que nas demais escolas. Entretanto, ambas não apresentam em seus documentos uma proposta para a superação destas violências. Mas, os estudantes destas duas escolas em suas percepções apontam com um percentual maior que as demais escolas a necessidade do direito à igualdade como necessidade para superar os preconceitos e discriminação.

É responsabilidade da escola adotar práticas, pautadas pelos princípios da educação em direitos humanos, pois, a violência simbólica ou institucional se dá nas relações de poder, na discriminação de classe, raças, etnias, nas imposições de padrões culturais e estéticos, e na imposição de ideologias políticas e religiosas.

Com efeito, verifica-se que os direitos humanos são reiteradamente desrespeitados, nos diversos níveis da sociedade. A EDH, poderá efetivar políticas de igualdade tendo como objetivo a superação das violações de direitos as quais diversos grupos são submetidos ao longo da história. Portanto, incluir a temática no currículo e, principalmente, vivenciar os direitos humanos no cotidiano escolar é uma tarefa da qual as escolas e não podem mais se eximir.

O PNEDH, as resoluções e diretrizes, oferecem indicadores para a inserção da educação em direitos humanos nas escolas, definindo com clareza seus princípios, objetivos, finalidades e formas de organização curricular. Entretanto, os mesmos também não determinam a forma como cada escola deve propor a EDH em seus currículos, pois, é dada a autonomia as instituições escolares, para que as mesmas proponham a melhor forma de inserir a temática na construção de seu projeto político pedagógico e de seu regimento escolar. Mas, ocorre que não se tem nenhum órgão que acompanhe, viabilize ou avalie a inserção da EDH nas escolas.

Isso faz na maioria das vezes com que as instituições, ao inserirem a proposta da EDH em suas práticas curriculares, pela falta de compreensão e comprometimento continuam a perpetuar uma prática pedagógica engessada, não dando possibilidades às novas práticas e vivências propostas pela EDH e talvez reforçando ainda mais as violações de direitos na prática educativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação em Direitos Humanos tem grande potencial, se bem efetivada junto as legislações e as políticas da educação em Direitos Humanos na Educação Básica, e no que concerne sua práxis enquanto formação de valores e vivências no cotidiano da escola. A pesquisa indica inúmeras fragilidades e desafios quanto a inserção e efetivação da Educação em Direitos Humanos no currículo escolar, segundo os documentos das escolas (PPP e RE) e a percepção dos estudantes.

Ao considerar a análise feita nos documentos das escolas, identifica-se que a temática ainda é incipiente e pouco presente na educação formal. A educação voltada para os direitos humanos ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola como deveria. As propostas e objetivos que o PNEDH e as diretrizes curriculares propõem para a EDH ainda são desconhecidas, vazias e fragilizadas quanto a sua compreensão.

A forma como as escolas incorporam tal tema nos PPs, se reduz a citação de partes das legislações, ou insere os DH como conteúdos isolados de alguma disciplina. Portanto, não avançam numa perspectiva emancipatória de direitos humanos, deixando de contribuir para a superação das diversas formas de violações de direitos, opressão, desigualdades, preconceitos e injustiças.

Educar em e para os direitos humanos se reveste de valores éticos, de intencionalidades emancipatórias, de compromissos para criar possibilidades de transformação dos seres humanos. Nessa perspectiva, a escola tem um grande desafio promover espaços práticos e vivências que possibilitem a garantia de direitos de crianças, adolescentes e jovens.

O Brasil é cenário de profundos níveis de desigualdades sociais que produz a violência cotidiana e a exclusão da maioria da população dos mecanismos elementares da dignidade, constituindo uma cidadania frágil e negada. Assim a, concentração das oportunidades e a permanência das relações autoritárias de poder e dominação, tendem a perpetuar-se.

Quanto aos Direitos Humanos na Escola, os estudantes têm como expectativa a garantia ao “Direito à liberdade de expressão”, entretanto, nem sempre são ouvidos pelos professores durante as atividades. Denota-se que além da violação do direito de expressão, há presença da violência simbólica, quanto ao uso do poder do professor. Portanto, nota-se uma prática curricular que não

permite a participação do sujeito e de seus saberes na construção do conhecimento. Também, segundo a afirmação dos estudantes, o direito à igualdade, nem sempre é respeitada no ambiente escolar, muitos são tratados com preconceitos em relação a cor, raça, gênero, classe social e aparência física.

No contexto das escolas pesquisadas, a implantação da educação em direitos humanos no currículo, parece reduzida e insuficiente. Parece ainda se evidenciar uma escola reprodutora das violações de direitos, e aparentemente descomprometida com a construção de valores e práticas responsáveis por instrumentalizar os educandos para a superação das desigualdades, contribuindo para o entendimento, vivência e garantia dos direitos. A ausência dessa inserção parece se refletir nas percepções dos estudantes, pois muitos consideram que não há necessidade de inserir a temática dos DH nos currículos das escolas, enquanto outra parcela não compreende o porque desta inserção. Essas constatações denotam a urgência de um currículo que ressignifique a escola como um espaço de garantia e emancipação de sujeitos de direitos, na promoção de estratégias que valorizem o diálogo com a diversidade cultural.

Incluir a EDH no currículo é trabalhar de forma com que os direitos sejam reconhecidos pelos/as envolvidos/as, contribuindo com a reflexão e a criticidade no que tange às violações de direitos.

As concepções de currículo encontrados nos documentos das escolas, estão configuradas sob os fundamentos das concepções tradicionais, ainda centrados nos conteúdos e na sua transmissão acrítica, atuando na reprodução do conhecimento hegemônico.

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo uma proposta para a superação das práticas e currículos hegemônicos das escolas, todavia, essa proposta ainda não foi assimilada pelas escolas.

Nos documentos das escolas, a categoria “violências” aparece nos itens relativos ao diagnóstico do contexto escolar, afirmando que as violências estão presentes em todos os espaços escolares, cujas manifestações se dão nas mais diversas formas, e provenientes principalmente do contexto social violento. Entretanto, torna-se preocupante a inexistência de propostas para a superação das violências nos documentos analisados. É possível supor que as escolas estejam negando a necessidade de soluções e a sua responsabilidade quanto à minimização das violências presentes no ambiente escolar.

As soluções que se apresentam nos documentos são na direção de “*vetar e punir*”, qualquer manifestação que se diferencia do padrão de condutas esperadas, sendo comumente classificadas como violências. Observa-se, portanto que a educação em DH na escola ainda muito incipiente nos projetos das escolas, não se traduz como possibilidade de transformação na convivência social. Quando trabalhados temáticas relativas a esse campo se restringem ao discurso sobre a garantia dos direitos individuais ou coletivos.

A educação em DH que se almeja é capaz de situar e constituir reflexões e vivências a respeito dos direitos, em defesa da dignidade humana e do respeito às diversidades. Essa Educação em Direitos Humanos é uma possibilidade para a superação das violências nas escolas, sobretudo no que se refere às manifestações oriundas das discriminações e preconceitos diante da diversidade.

Grande parte das escolas, não indicam em seus documentos a necessidade de valorizar a diversidade, na perspectiva de compreender e respeitar as diferenças. Essa omissão dos documentos pode afetar a compreensão dos educadores acerca das condições desiguais de acesso e, sobretudo, das condições de permanência, afetando os resultados, em prejuízo dos sujeitos de direitos na escola.

Também, nessa direção, os estudantes apontam a necessidade da garantia do “direito a diferença”, quanto à individualidade e à identidade de cada um, pois, todos têm: “[...] o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (SANTOS, 1997, p. 95).

Lamentavelmente, encontramos ainda uma escola que reproduz valores e modelos excludentes, e poucos esforços de uma escola que busca a superação destes modelos hegemônicos. Tal superação requer “uma política de direitos humanos radicalmente diferente da liberal hegemônica”, mas desde que “tal política for concebida como parte de uma constelação mais ampla pela emancipação social” (SANTOS, 2010, p. 443).

Os resultados da pesquisa evidenciam a importância da Educação em Direitos no currículo escolar, considerando fundamental para a inserção e a efetivação da EDH:

- Conhecimento da EHD: os professores precisam em sua formação inicial e continuada, conhecer e refletir sobre os objetivos da EDH,

tornando-os capazes de promover uma educação que contribua com a compreensão, vivência e garantia de direitos.

- Formação emancipatória de sujeitos de direitos: para que ocorra a emancipação dos sujeitos, é preciso promover uma consciência crítica, capaz de reconhecer e reivindicar direitos e coletivos, construindo a democracia solidária.
- Alteração do currículo da educação básica: para que a EDH possa contribuir para a superação das violências nas escolas e na garantia e proteção dos direitos, as escolas devem repensar concepções e práticas. Os professores não podem continuar meros executores das políticas públicas e sim agentes políticos capazes de romper o *status quo*, desenvolvendo estratégias e ações para a garantia, proteção e vivência de direitos na perspectiva intercultural dos DH.

Para que haja, de fato, a formação de professores em direitos humanos, é necessário que estes sejam percebidos e capacitados como profissionais mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. É difícil implementar uma política sem que haja um engajamento maior, não só de professores, mas das famílias, da comunidade e, principalmente, do Estado. E aqui podemos propor não só a formação docente, mas, a revisão curricular, para que se inclua os direitos humanos, numa perspectiva emancipatória dos sujeitos.

Espera-se que o esforço coletivo empreendido no desenvolvimento da educação em DH tenha como finalidade o bom trabalho pedagógico, pois, os direitos humanos, do ponto de vista histórico, carregam e traduzem, na realidade, uma utopia. Nesse sentido, se convertem numa plataforma emancipatória em reação e em repúdio às formas de exclusão, desigualdade, opressão, subalternização e injustiça (CANDAU, 2013).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sergio; CARDIA, Nancy. A universidade e os Direitos Humanos. In: MARCÍLIO, Maria Luiza. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos - Sessenta Anos - sonhos e realidade**. São Paulo: USP, 2008.

AFONSO, Almerindo. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.

ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a Pedagogia. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para educação**. Washington: BIRD, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 5<sup>a</sup>, 1977.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 7<sup>a</sup>, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania e Justiça**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 1994. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

\_\_\_\_\_. Cidadania e educação: um caminho em construção. In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em direitos humanos: temas questões e propostas**. Petrópolis. Allí Editora, 2008.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2003. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P e PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

\_\_\_\_\_. **Propositions pour l'enseignement de l'avenir/Rapport au Président de la République**. Paris: Collège de France, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: Catani, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. 5. ed. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República**

**Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXLVII, nº. 130, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 07/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866)>. Acesso em: 4 jul. 2011.

BRASIL. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Resolução nº. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes curriculares nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 2012b.

CÂMARA, Helder. **Mil razões para viver**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdades e diferenças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. doi: 10.1590/S1413-24782008000100005.

\_\_\_\_\_. **Cultura (s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo Carlos Bianca (Coord.). **Educação e metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

\_\_\_\_\_. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002. Doi: 10.1590/S0101-73302002000300008.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabete (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 219-240.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e cultura (s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.

\_\_\_\_\_. **VI SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS:** direitos humanos e integração Latino-Americano. Período: 7 a 10.12.2010 – Local: Campus I da UFPB – João Pessoa-PB. Disponível em: <<http://www.redhbrasil.net/index.php>>. Acesso em: 16 out. 2013.

CARBONARI, Paulo Cesar. **60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Entrevista ao site do Movimento Nacional de Direitos Humanos, Passo Fundo, 2008. Disponível em: <[http://www.mndh.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1009&Itemid=45](http://www.mndh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1009&Itemid=45)>. Acesso em: 24 jun. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS. **Declaração e Programa de Ação de Viena.** Viena, ONU, 1993.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS DO HOMEM. **Conferencia de Direitos Humanos – Viena- 1993.** Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em 20 de abril de 2015.

**CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA.** Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2015.

**DECLARAÇÃO DE DIREITOS DE VIRGÍNIA.** Williamsburg, 12 de junho de 1776. Disponível: <<http://www.dhnet.org.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

\_\_\_\_\_. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

EYNG, Ana Maria. **A formação do homem no processo pedagógico e sua fundamentação ântropo-filosófica: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1995. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2010

\_\_\_\_\_. O observatório de violências nas escolas PUCPR: pesquisa e intervenção. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (Orgs.). **Trabalho do professor no espaço escolar**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 87-110.

\_\_\_\_\_. Currículo: multiculturalismo, diversidade e violências nas escolas. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Políticas de Formação de Professor: caminhos e percursos**. Curitiba: Champagnat, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos no Currículo escolar. In: **Direitos Humanos e Violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, p. 133-155, 2015.

EYNG, Ana Maria; PACIEVITCH, Thais. Violências nas escolas: mediação de conflitos como possibilidade na melhoria da convivência. **Revista de Ciências da Educação**, UNISAL, n. 1, p. 163-186, 2009.

EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora. Garantia de direitos e diálogo com a diversidade no cotidiano escolar da Educação Básica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 39, p. 605-628, 2013.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Ed Verus, 2005.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel González. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006. p. 113-137.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Joe. Indisciplina e Educação em Direitos Humanos: algumas questões fundamentais. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos Humanos e Violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007. (Organização do documento Jeanete Beuchamp, Sandra Denise Pagel, Arcelia Ribeiro do Nascimento). Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GRACIANO, Mariângela (Org.). **Educação também é direito humano.** São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento-PIDHDD, 2005.

**GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural.** São Paulo: Nova Cultural, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PENSE 2009.** 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv43063.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PENSE 2012.** 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos.** Tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, José Luís Quadros. **Colunista, 349 - Direitos Humanos 33 - Direito à educação e cultura.** Publicado em 11 de maio de 2011. Disponível em: <<http://joseluizquadrosdemagalhaes.blogspot.com.br/2011/05/349-direitos-humanos-33-direito.html>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos.** Disponível em: <<25reuniao.anped.org.br/patriciaalimamorgadot04.rtf>>. Acesso em: abr. 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade de ensino: uma nova dimensão do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, P. 5-23, 2005. doi:10.1590/S1413-24782005000100002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso/n28/a02n28&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso/n28/a02n28&tlng=pt)>. Acesso em: 23 jul. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Organização Mundial de Saúde, n. 1, 2002. p. 1-42.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR. **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba: SEED/PR, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/tematic\\_o\\_violencia\\_vol2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematic_o_violencia_vol2.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2015.

PINHEIRO, Paulo Sergio; NETO, Mesquita. **Direitos Humanos no Brasil: perspectivas no final do século**. In: Cinquenta Anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. São Paulo, Pesquisas, n. 11, 1998.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

\_\_\_\_\_. Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. São Paulo: Saraiva, 2008.

\_\_\_\_\_. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 20-47, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1806-64452004000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1806-64452004000100003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 mai. 2015.

RODRIGUES, Cinthia. **Um em cada 11 estudantes falta à escola por medo de violência**. iG São Paulo. 19/06/2013. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-06-19/um-em-cada-11-estudantes-falta-a-escola-por-medo-de-violencia.html>>. Acesso em: 20 out. 2013.

ROSAS, Allan. So-Called Rights of the Third Generation. In: EIDE, Asbjorn; KRAUSE, Catarina; ROSAS, Allan (Eds.). **Economic, social and cultural rights**. London: Martinus Nijhoff Publishers, 1995. p. 244.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e Justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 1997.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6175564/Escola-e-Democracia-Dermeval-Saviani>>. Acesso em: 10 nov. 13.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeira aproximação. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHILLING, Flavia. **Violência nas escolas**: explicitações, conexões. Curitiba: Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos SEED/PR, 2008. (Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos, 4).

\_\_\_\_\_. **Indisciplina, violência e o desafio dos Direitos Humanos nas escolas**. PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flavia\\_schilling/flavia\\_schilling\\_indisciplin\\_a\\_viol\\_desafio\\_dh\\_escolas.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flavia_schilling/flavia_schilling_indisciplin_a_viol_desafio_dh_escolas.pdf). Acesso em: 07 dez.2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gili; DIAS, Adelaide Alves (Orgs). **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SOUSA, A. M. B. de. **Violência e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro**. Florianópolis, 2002.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014**. Rio de Janeiro: Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, Crítica e Pedagogia decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

## APÊNDICE A

**Quadro 1-** Relação de pesquisas entre (2000-2012), sobre a EDH na escola.

ANO	TITULO	AUTOR	IES
2004	As Práticas Pedagógicas do Cotidiano Escolar Como Fontes de Violência na Sala De Aula.	Silvana Lopes de Assis Henrique	UCS
2005	A cultura de paz na concepção dos educadores da rede pública estadual de Curitiba	Rosemari Fackin	UFPR
2005	A Práxis Docente e a Pedagogia Planetária Emergente.	Lauro Daros	PUCPR
2005	Gestos do Silêncio: para esconder a Diferença	Marcio Rodrigo Vale Caetano	UFF
2007	Políticas Públicas, educação, juventude e violência da escola: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos?	Carla Regina silva	UFSCAR
2009	Diálogo na escola: ética do discurso habermasiana versus a violência escolar.	Edi Carlos Aparecido Marques	UEL
2009	A formação dos profissionais do Direito em Direitos Humanos.	Roberto Tadeu Vaz Curvo	UFMT
2009	Violência Interpessoal em Escolas no Brasil: Características e correlatos	Josafa Moreira da Cunha	UFPR
2010	Bullying: fenômeno complexo que vitima a dignidade humana e o desafio de uma educação para a paz.	Neura Cezar	UFMG
2010	Políticas curriculares: convivência e violências nas escolas.	Girelli, Eliane	PUCPR
2011	Políticas Públicas de proteção dos direitos da criança e do adolescente como fator de prevenção das violências no espaço escolar.	Maria de Lurdes Prado	PUCPR
2011	Direitos humanos e o silêncio da escola diante da violência sexual contra crianças e adolescentes.	Alci Marcus Ribeiro Borges	UFR
2011	Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia.	Marcelo Daniliauskas	FEUSP
2011	Educação intercultural: limites e possibilidades para a superação das violências nas escolas de educação básica.	Hanna, Paola Cristine Marchioro	PUCPR
2012	Valores Humanos na Escola: Em Busca De Sensibilidade nas Práticas Docentes	Livia Maria Duarte de Castro	UFC
2012	Estudos sobre bullying em dissertações e teses brasileiras no período de 2000 a 2009.	Amorim, Cloves Antonio de Amassis	PUCPR
2012	Representações sociais de professores da escola básica sobre o bullying no espaço escolar.	Geronasso, Jociane Emídia Silva	PUCPR
2012	Reflexão Sobre Agressividade, Violência E Bullying Na Escola: Perspectivas De Contribuição Das Práticas Corporais Cooperativas	Valeria Maria Soares Silva De Goes.	UFRGN
2012	Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying entre jovens de uma escola militar em Goiânia.	Sirley Aparecida de Souza	PUC Goiás
2012	Educação básica de qualidade social: direitos humanos nas políticas e práticas no contexto das escolas	Thais Pacievitch	PUCPR

	públicas.		
--	-----------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa do tipo estado da arte no portal da Capes<sup>8</sup>

## APÊNDICE B

**Quadro 2-** Nota do IDEB das últimas cinco avaliações das escolas pesquisadas.

ESCOLA	8ª SÉRIE / 9º ANO				
	2005	2007	2009	2011	2013
A	3.0	3.6	3.0	2.4	3.2
B	***	***	***	***	***
C	-	3.6	-	-	***
D	3.3	4.1	4.2	3.7	4.0
E	-	-	3.7	3.0	3.5
F	2.9	3.0	4.0	4.4	4.5
G	***	***	***	***	***
H	2.6	4.5	5.1	5.0	3.7
I	5.0	5.1	5.3	4.8	5.0
J	4.5	5.2	5.2	5.2	5.1

\*\*\*Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa do tipo estado da arte no portal do Inep<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://capes.gov.br/bancodeteses/>>. Acesso em: 21 out. 2013.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

## APÊNDICE C

**Quadro 3** – Direitos defendidos e garantidos nos principais documentos internacionais no que se relaciona a defesa da dignidade humana

<b>Documento</b>	<b>Defesa dos Direitos Humanos</b>
<b>1776 - Declaração dos Direitos da Virgínia</b>	Composta por 18 artigos, a declaração <b>defende</b> no art 1. Que todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inatos, dos quais, quando entram em estado de sociedade, não podem por qualquer acordo privar ou despojar seus pósteros e que são: o gozo da vida e da liberdade com os meios de adquirir e de possuir a propriedade e de buscar e obter felicidade e segurança.
<b>1778 - Declaração dos Direitos dos homens e do cidadão</b>	Composto por 35 artigos. <b>Defende</b> no Art 1. Os homens nascem e ficam iguais em direitos. As distinções sociais só podem ser fundamentadas na utilidade comum. Art.IV A liberdade consiste em poder fazer tudo quanto não incomode o próximo; assim o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem limites senão nos que asseguram o gozo destes direitos. Art.VI. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer pessoalmente ou pôr seus representantes à sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer ela proteja, quer ela castigue. Todos os cidadãos, sendo iguais aos seus olhos, sendo igualmente admissíveis a todas as dignidades, colocações e empregos públicos, segundo suas virtudes e seus talentos. Art.XI. A livre comunicação de pensamentos e opinião é um dos direitos mais preciosos do homem.
<b>1945 - A Carta da Organização das Nações Unidas</b>	<b>Defende</b> no Art 1. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. A Carta da ONU é um importante documento no tocante à matéria da defesa, reconhecimento e preservação dos direitos fundamentais do indivíduo do mundo pós-guerra, em que era preciso evitar que atrocidades ocorridas durante a guerra fossem feitas novamente, garantindo que as gerações vindouras não sofressem tais atrocidades.
<b>1948 - Declaração Universal da ONU</b>	Composto por 30 artigos. <b>Defende</b> em seu Artigo 1. Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Artigo 2: 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. Artigo 30. Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos. Se tornou o documento mais traduzido no mundo. A Assembleia Geral das Nações Unidas proclama a presente "Declaração Universal dos

	<p>Direitos do Homem" como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, 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.</p>
<p><b>1948 - Declaração Americana dos Direitos e deveres do Homem</b></p>	<p>A primeira frase do preâmbulo <b>Defende</b> que "Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos" [...] "reconheceram que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele cidadão de determinado Estado, mas sim do fato dos direitos terem como base atributos da pessoa humana".</p> <p><b>Defende</b> que o fundamento básico que orienta a definição de direitos humanos nos principais documentos internacionais sobre a questão, atualizando a concepção jusnaturalista desses direitos.</p>
<p><b>1959 - Declaração universal dos direitos das crianças - UNICEF</b></p>	<p>Esta declaração determina o comprimento de 10 princípios em <b>defesa</b> da infância.</p> <p><b>Toda criança tem Direitos:</b></p> <p>Princípio I - À igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade. Princípio II - Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.</p> <p>Princípio III - Direito a um nome e a uma nacionalidade. Princípio IV - Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe. Princípio V - Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente. Princípio VI - Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade. Princípio VII - Direito à educação gratuita e ao lazer infantil. Princípio VIII - Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes. Princípio IX - Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho. Princípio X - Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.</p>
<p><b>1968 - I Conferência Mundial de Direitos Humanos, de 1968.</b></p>	<p>Composto por 19 artigos <b>defende</b> em seu Art.1 É indispensável que a comunidade internacional cumpra sua obrigação solene de fomentar e incentivar o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos, sem distinção nenhuma por motivos de raça, cor, sexo, idioma ou opiniões políticas ou de qualquer outra espécie; Art.2 A Declaração Universal de Direitos Humanos enuncia uma concepção comum a todos os povos de direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana e a declara obrigatória para a comunidade internacional. Art.10 A negação geral dos direitos humanos que acarretem em atos de agressão produz indescritíveis sofrimentos humanos e provoca reações que poderiam impingir ao mundo sofrimentos cada vez maiores. É obrigação da comunidade internacional cooperar para erradicar as atrocidades.</p>
<p><b>1988 - Constituição Brasileira.</b></p>	<p>A Constituição de 1988 <b>defende</b> em seu Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; <b>III - a dignidade da pessoa humana</b>; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. <b>Artigo 4º</b>, inciso II, é a primeira em nossa história a estabelecer a prevalência dos direitos humanos como princípio do Estado Brasileiro em suas relações internacionais.</p> <p>Assim, ao afirmar esse princípio, o Estado Brasileiro compromete-se a respeitar a Constituição em seu <b>Artigo 5º</b>, garante a todos os brasileiros a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Para assim contribuir na promoção dos direitos humanos de todos os povos, independentemente de suas nacionalidades.</p>

<b>1993 - II Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993, a Declaração de Viena</b>	<p><b>Defende</b> em seu parag. 1. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem reafirma o empenhamento solene de todos os Estados em cumprirem as suas obrigações no tocante à promoção do respeito universal, da observância e da proteção de todos os direitos do homem e liberdades fundamentais para todos, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, com outros instrumentos relacionados com os Direitos do homem e com o direito internacional. A natureza universal destes direitos e liberdades é inquestionável. Neste enquadramento, a efetivação da cooperação internacional no domínio dos direitos do homem é essencial para uma cabal prossecução dos objetivos das Nações Unidas. <b>Parag. 78.</b> A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem considera o ensino, a formação e a informação ao público sobre direitos humanos tarefa essencial para a promoção e a obtenção de relações harmoniosas e estáveis entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz.</p> <p><b>Parag.79.</b> Os Estados deverão lutar pela irradicação do analfabetismo e deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem apela a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o sistema do Estado de direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, em moldes formais e não formais.</p> <p><b>Parag.80.</b> A educação sobre direitos do homem deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definido nos instrumentos internacionais e regionais sobre direitos humanos, por forma a alcançar-se um entendimento comum e a consciência que permitam reforçar o compromisso universal com os direitos humanos.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela própria autora com base nos documentos internacionais, 2015.

## ANEXO A

**Tabela 13** – Instrumental aplicado aos alunos sobre percepções sobre Direitos Humanos na escola

	Variáveis (%)*							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
<b>I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA</b>								
1. Determinação, normatização moral - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.								
2. Direito à liberdade de expressão - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.								
3. Direito ao respeito - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.								
4. Direito ao acesso - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.								
5. Direito à convivência - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.								
6. Direito à integridade - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.								
7. Direito à igualdade - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.								
8. Direito à educação de qualidade - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.								
9. Direito ao desempenho de papéis - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.								
10. Direito à proteção - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.								
11. Direito à diferença - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.								
12. Direito ao desenvolvimento integral - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.								
13. Direito à inclusão - Direitos humanos na escola é a inclusão, considerando as características individuais.								
<b>II. Escolha entre as alternativas 1 a 13 e indique qual das alternativas melhor define direitos humanos na escola, segundo sua percepção: Nº _____.</b>								
<b>III. ESCOLHA DA ALTERNATIVA</b>								

\* Legenda: E – Extremamente; M – Muito; R – Razoável; P – Pouco; N – Nenhum; NSA – Não se aplica

Fonte: Observatório das Violências PUCPR, 2015.

## ANEXO B

**Tabela 14** – Instrumental aplicado aos alunos sobre as percepções a respeito dos direitos humanos

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)*							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
1. Direito ao convívio social - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.								
2. Direito de proteção - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.								
3. Direito inerente ao ser humano - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.								
4. Direito como ordenamento legal - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.								
5. Direitos básicos / fundamental - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.								
6. Direito como normatização moral - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.								
7. Direito de justiça e igualdade - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.								
8. Direito de liberdade - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.								
9. Direito de garantia de cidadania - Direito humano é a garantia de participação democrática.								
10. Direito à identidade - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.								
II. Escolha entre as alternativas 1 a 10 e indique qual das alternativas melhor define direitos humanos, segundo sua percepção: Nº _____.								
II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA								

\* Legenda: E – Extremamente; M – Muito; R – Razoável; P – Pouco; N – Nenhum; NSA – Não se aplica

Fonte: Observatório das Violências PUCPR, 2015.

## ANEXO C

Tabela 15 – Instrumental aplicado aos alunos sobre as percepções a respeito do direito no currículo

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)*							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
<p><b>1. Trabalho integrado</b> - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.</p> <p><b>2. Trabalho Disciplinar</b> - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.</p> <p><b>3. Trabalho alternado</b> - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.</p> <p><b>4. Temas específicos</b> - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.</p> <p><b>5. Aplicação de princípios</b> - em situações profissionais e na formação.</p> <p><b>6. Vivência cotidiana</b> - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça</p> <p><b>7. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b></p>								
II. Escolha entre as alternativas 1 a 7 e indique qual das alternativas melhor define direitos humanos no currículo, segundo sua percepção: Nº _____.								
<b>III. ESCOLHA DA ALTERNATIVA</b>								

\* Legenda: E – Extremamente; M – Muito; R – Razoável; P – Pouco; N – Nenhum; NSA – Não se aplica

Fonte: Observatório das Violências PUCPR, 2015.

## ANEXO D

Tabela 16 – Percepção dos estudantes em relação aos DH (Escola A)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	E	M	R	Variáveis (%)				T
				P	N	NSA	NR	
<b>1. Direito ao convívio social</b> - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	38,6	28,1	17,5	10,5	1,8	1,8	1,8	<b>100</b>
<b>2. Direito de proteção</b> - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.	33,3	24,6	24,6	14,0	1,8	-	1,8	<b>100</b>
<b>3. Direito inerente ao ser humano</b> - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	35,1	35,1	21,1	1,8	5,3	-	1,8	<b>100</b>
<b>4. Direito como ordenamento legal</b> - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	49,1	31,6	14,0	<b>3,5</b>	-	1,8	-	<b>100</b>
<b>5. Direitos básicos / fundamental</b> - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	38,6	21,1	26,3	10,5	-	1,8	1,8	<b>100</b>
<b>6. Direito como normatização moral</b> - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	28,1	<b>36,8</b>	<b>15,8</b>	7,0	<b>3,5</b>	<b>5,3</b>	3,5	<b>100</b>
<b>7. Direito de justiça e igualdade</b> - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	<b>61,4</b>	12,3	14,0	7,0	-	3,5	1,8	<b>100</b>
<b>8. Direito de liberdade</b> - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	<b>47,4</b>	24,6	15,8	10,5	1,8	-	-	<b>100</b>
<b>9. Direito de garantia de cidadania</b> - Direito humano é a garantia de participação democrática.	28,1	31,6	24,6	8,8	3,5	1,8	1,8	<b>100</b>
<b>10. Direito à identidade</b> - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	57,9	19,3	12,3	5,3	-	1,8	3,5	<b>100</b>
<b>II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA</b>	<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>							<b>(%)</b>
<b>Direito de justiça e igualdade</b>	<b>25</b>							<b>43,9</b>
<b>Direito de liberdade</b>	<b>10</b>							<b>17,5</b>
<b>Direito à identidade</b>	<b>8</b>							<b>14,0</b>
<b>Direitos básicos / fundamental</b>	<b>4</b>							<b>7,0</b>
<b>Direito como normatização moral</b>	<b>3</b>							<b>5,3</b>
<b>Direito inerente ao ser humano</b>	<b>2</b>							<b>3,5</b>
<b>Direito de garantia de cidadania</b>	<b>2</b>							<b>3,5</b>
<b>Direito ao convívio social</b>	<b>1</b>							<b>1,8</b>
<b>Direito de proteção</b>	<b>1</b>							<b>1,8</b>
<b>Direito como ordenamento legal</b>	<b>1</b>							<b>1,8</b>
<b>Outros</b>	<b>-</b>							<b>-</b>
<b>Não respostas</b>	<b>-</b>							<b>-</b>
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>							<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 17 – Percepção dos estudantes em relação aos DH na escola (Escola A)**

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
1. Determinação, normatização moral - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	45,6	42,1	7,0	3,5	-	1,8	-	100
2. Direito à liberdade de expressão - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	45,6	29,8	12,3	5,3	1,8	1,8	3,5	100
3. Direito ao respeito - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	47,4	33,3	10,5	7,0	-	1,8	-	100
4. Direito ao acesso - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	35,1	28,1	14,0	17,5	1,8	1,8	1,8	100
5. Direito à convivência - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	43,9	29,8	15,8	7,0	1,8	-	1,8	100
6. Direito à integridade - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	31,6	19,3	35,1	5,3	-	1,8	7,0	100
7. Direito à igualdade - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	49,1	22,8	12,3	10,5	-	3,5	1,8	100
8. Direito à educação de qualidade - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.	45,6	29,8	7,0	7,0	7,0	-	3,5	100
9. Direito ao desempenho de papéis - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	36,8	33,3	21,1	7,0	-	1,8	-	100
10. Direito à proteção - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	42,1	24,6	15,8	8,8	5,3	-	3,5	100
11. Direito à diferença - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	31,6	33,3	24,6	7,0	1,8	-	1,8	100
12. Direito ao desenvolvimento integral - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	35,1	33,3	15,8	5,3	1,8	3,5	5,3	100

13. Direito à inclusão - Direitos humanos na escola é a inclusão, considerando as características individuais. 31,6 15,8 29,8 10,5 3,5 1,8 7,0 100

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Direito à igualdade	10	17,5
Direito à convivência	8	14,0
Determinação, normatização moral	6	10,5
Direito ao respeito	6	10,5
Direito à liberdade de expressão	5	8,8
Direito à educação de qualidade	4	7,0
Direito à diferença	4	7,0
Direito ao acesso	3	5,3
Direito ao desempenho de papéis	3	5,3
Direito ao desenvolvimento integral	3	5,3
Não respostas	3	5,3
Direito à integridade	1	1,8
Direito à proteção	1	1,8
Direito à inclusão	0	-
Outros	0	-
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 18**– Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo (Escola A)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NS A	NR	T
1. Trabalho integrado - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	31,6	29,8	24,6	8,8	1,8	1,8	1,8	100
2. Trabalho Disciplinar - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	38,6	35,1	12,3	8,8	1,8	-	3,5	100
3. Trabalho alternado - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	19,3	36,8	29,8	3,5	1,8	3,5	5,3	100
4. Temas específicos - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	35,1	42,1	14,0	1,8	-	-	7,0	100
5. Aplicação de princípios - em situações profissionais e na formação.	43,9	31,6	14,0	1,8	3,5	-	5,3	100
6. Vivência cotidiana - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça	35,1	29,8	21,1	8,8	1,8	-	3,5	100
7. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.	7,0	15,8	17,5	14,0	7,0	28,1	10,5	100
II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES		(%)					
Não resposta	13		22,8					
Aplicação de princípios	11		19,3					
Temas específicos	10		17,5					
Trabalho integrado	8		14,0					
Trabalho Disciplinar	5		8,8					

<b>Vivência cotidiana</b>	4	7,0
<b>Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	3	5,3
<b>Trabalho alternado</b>	2	3,5
<b>Outros</b>	1	1,8
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

## ANEXO E

Tabela 19 – Percepção dos estudantes em relação aos DH (Escola B)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
<b>1. Direito ao convívio social</b> - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	29	35,5	25,8	6,5	3,2	-	-	100
<b>2. Direito de proteção</b> - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.	51,6	25,8	12,9	9,7	-	-	-	100
<b>3. Direito inerente ao ser humano</b> - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	29	48,4	22,6	-	-	-	-	100
<b>4. Direito como ordenamento legal</b> - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	9,7	41,9	19,4	25,8	3,2	-	-	100
<b>5. Direitos básicos / fundamental</b> - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	45,2	32,3	12,9	6,5	3,2	-	-	100
<b>6. Direito como normatização moral</b> - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	12,9	35,5	29	19,4	-	3,2	-	100
<b>7. Direito de justiça e igualdade</b> - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	48,4	19,4	16,1	12,9	-	3,2	-	100
<b>8. Direito de liberdade</b> - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	58,1	12,9	9,7	12,9	-	6,5	-	100
<b>9. Direito de garantia de cidadania</b> - Direito humano é a garantia de participação democrática.	25,8	41,9	12,9	6,5	3,2	6,5	3,2	100
<b>10. Direito à identidade</b> - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	48,4	38,7	6,5	6,5	-	-	-	100
<b>II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA</b>			<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>		<b>(%)</b>			
Direito de liberdade			5		32,3			
Direito de justiça e igualdade			-		16,1			
Direito de proteção			2		12,9			
Direito à identidade			2		9,7			
Direito ao convívio social			1		6,5			
Direitos básicos / fundamental			1		6,5			
Direito de garantia de cidadania			10		6,5			
Direito inerente ao ser humano			4		3,2			
Direito como ordenamento legal			1		3,2			
Não respostas			-		3,2			
Direito como normatização moral			2		-			
Outros			3		-			
<b>TOTAL</b>			<b>31</b>		<b>100</b>			

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 20** – Percepção dos estudantes em relação aos DH na escola (Escola B)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NSA	NR	
<b>1. Determinação, normatização moral</b> - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	38,7	29	19,4	3,2	6,5	3,2	-	<b>100</b>
<b>2. Direito à liberdade de expressão</b> - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	38,7	38,7	22,6	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>3. Direito ao respeito</b> - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	45,2	35,5	16,1	3,2	-	-	-	<b>100</b>
<b>4. Direito ao acesso</b> - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	35,5	41,9	16,1	<b>6,5</b>	-	-	-	<b>100</b>
<b>5. Direito à convivência</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	32,3	32,3	32,3	3,2	-	-	-	<b>100</b>
<b>6. Direito à integridade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	32,3	<b>45,2</b>	<b>19,4</b>	3,2	-	-	-	<b>100</b>
<b>7. Direito à igualdade</b> - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	<b>54,8</b>	22,6	16,1	6,5	-	-	-	<b>100</b>
<b>8. Direito à educação de qualidade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.	<b>51,6</b>	22,6	9,7	12,9	-	3,2	-	<b>100</b>
<b>9. Direito ao desempenho de papéis</b> - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	35,5	32,3	19,4	9,7	3,2	-	-	<b>100</b>
<b>10. Direito à proteção</b> - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	32,3	35,5	25,8	6,5	-	-	-	<b>100</b>
<b>11. Direito à diferença</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	3,2	35,5	35,5	22,6	3,2	-	-	<b>100</b>
<b>12. Direito ao desenvolvimento integral</b> - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	32,3	38,7	19,4	9,7	-	-	-	<b>100</b>
<b>13. Direito à inclusão</b> - Direitos humanos na escola é a inclusão,	41,9	25,8	19,4	6,5	<b>3,2</b>	<b>3,2</b>	-	<b>100</b>

considerando as características individuais.

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Direito à liberdade de expressão	6	19,4
Direito à educação de qualidade	4	12,9
Direito à diferença	4	12,9
Não respostas	4	12,9
Determinação, normatização moral	3	9,7
Direito à convivência	3	9,7
Direito ao acesso	2	6,5
Direito à igualdade	2	6,5
Direito ao desenvolvimento integral	2	6,5
Direito ao respeito	1	3,2
Direito à integridade	-	-
Direito ao desempenho de papéis	-	-
Direito à proteção	-	-
Direito à inclusão	-	-
Outros	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 21** – Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo (Escola B)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NS A	NR	
<b>1. Trabalho integrado</b> - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	25,8	35,5	32,3	-	-	-	6,5	<b>100</b>
<b>2. Trabalho Disciplinar</b> - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	3,2	<b>16,1</b>	51,6	16,1	6,5	3,2	3,2	<b>100</b>
<b>3. Trabalho alternado</b> - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	22,6	29,0	<b>38,7</b>	3,2	-	-	6,5	<b>100</b>
<b>4. Temas específicos</b> - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	25,8	<b>35,5</b>	25,8	3,2	-	3,2	6,5	<b>100</b>
<b>5. Aplicação de princípios</b> - em situações profissionais e na formação.	<b>19,4</b>	35,5	29	9,7	-	-	6,5	<b>100</b>
<b>6. Vivência cotidiana</b> - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça	12,9	<b>48,4</b>	19,4	12,9	-	-	6,5	<b>100</b>
<b>7. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	16,1	3,2	45,2	<b>6,5</b>	-	<b>19,4</b>	9,7	<b>100</b>

  

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Trabalho Disciplinar	7	22,6
Trabalho integrado	4	12,9
Temas específicos	4	12,9
Não resposta	4	12,9
Trabalho alternado	3	9,7
Aplicação de princípios	3	9,7

<b>Vivência cotidiana</b>	3	9,7
<b>Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	3	9,7
<b>Outros</b>	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

---

Fonte: a autora, 2016.

## ANEXO F

Tabela 22 – Percepção dos estudantes em relação aos DH (Escola C)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NSA	NR	
<b>1. Direito ao convívio social</b> - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	47,2	22,6	26,4	3,8	-	-	-	<b>100</b>
<b>2. Direito de proteção</b> - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.	37,7	26,4	20,8	11,3	-	-	3,8	<b>100</b>
<b>3. Direito inerente ao ser humano</b> - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	50,9	22,6	15,1	9,4	1,9	-	-	<b>100</b>
<b>4. Direito como ordenamento legal</b> - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	20,8	32,1	18,9	<b>18,9</b>	3,8	1,9	3,8	<b>100</b>
<b>5. Direitos básicos / fundamental</b> - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	43,4	15,1	15,1	15,1	3,8	1,9	5,7	<b>100</b>
<b>6. Direito como normatização moral</b> - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	17	<b>35,9</b>	<b>20,8</b>	13,2	<b>5,7</b>	<b>5,7</b>	1,9	<b>100</b>
<b>7. Direito de justiça e igualdade</b> - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	<b>54,7</b>	22,6	9,4	3,8	3,8	3,8	1,9	<b>100</b>
<b>8. Direito de liberdade</b> - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	<b>39,6</b>	20,8	13,2	15,1	7,6	1,9	1,9	<b>100</b>
<b>9. Direito de garantia de cidadania</b> - Direito humano é a garantia de participação democrática.	45,3	17	22,6	9,4	1,9	-	3,8	<b>100</b>
<b>10. Direito à identidade</b> - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	56,6	28,3	5,7	3,8	-	3,8	1,9	<b>100</b>
<b>II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA</b>	<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>							<b>(%)</b>
Direito de liberdade	<b>7</b>							<b>20,8</b>
Direito como ordenamento legal	<b>-</b>							<b>13,2</b>
Direito de garantia de cidadania	<b>7</b>							13,2
Direito à identidade	<b>5</b>							13,2
Direito de proteção	<b>2</b>							9,4
Outros	<b>-</b>							9,4
Direito ao convívio social	<b>5</b>							7,6
Direito como normatização moral	<b>2</b>							5,7
Direito inerente ao ser humano	<b>7</b>							3,8
Direito de justiça e igualdade	<b>11</b>							<b>3,8</b>
Direitos básicos / fundamental	<b>3</b>							-
Não respostas	<b>4</b>							-
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>							<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 23** – Percepção dos estudantes em relação aos DH na escola (Escola C)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NSA	NR	
<b>1. Determinação, normatização moral</b> - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	37,7	30,2	17	7,6	-	5,7	1,9	<b>100</b>
<b>2. Direito à liberdade de expressão</b> - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	39,6	39,6	9,4	7,6	-	1,9	1,9	<b>100</b>
<b>3. Direito ao respeito</b> - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	41,5	22,6	22,6	7,6	3,8	1,9		<b>100</b>
<b>4. Direito ao acesso</b> - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	35,9	37,7	5,7	<b>15,1</b>	3,8	1,9	-	<b>100</b>
<b>5. Direito à convivência</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	43,4	24,5	15,1	11,3	1,9	1,9	1,9	<b>100</b>
<b>6. Direito à integridade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	20,8	<b>39,6</b>	<b>20,8</b>	12,2	-	1,9	3,8	<b>100</b>
<b>7. Direito à igualdade</b> - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	<b>47,2</b>	20,8	15,1	5,7	3,8	7,6	-	<b>100</b>
<b>8. Direito à educação de qualidade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.	<b>54,7</b>	11,3	18,9	9,4	1,9	3,8	-	<b>100</b>
<b>9. Direito ao desempenho de papéis</b> - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	43,4	26,4	13,2	9,4	3,8	3,8	-	<b>100</b>
<b>10. Direito à proteção</b> - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	26,4	39,6	22,6	1,9	<b>3,8</b>	3,8	1,9	<b>100</b>
<b>11. Direito à diferença</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	45,3	22,6	18,9	9,4	-	1,9	1,9	<b>100</b>
<b>12. Direito ao desenvolvimento integral</b> - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	43,4	28,3	18,9	1,9	3,8	3,8	-	<b>100</b>
<b>13. Direito à inclusão</b> - Direitos humanos na escola é a inclusão, considerando as características	30,2	37,7	18,9	5,7	<b>3,8</b>	<b>1,9</b>	1,9	<b>100</b>

individuais.

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Direito à educação de qualidade	12	22,6
Direito à liberdade de expressão	10	18,9
Direito à igualdade	7	13,2
Direito ao desempenho de papéis	6	11,3
Não respostas	6	11,3
Direito ao respeito	3	5,7
Direito ao desenvolvimento integral	3	5,7
Direito ao acesso	2	3,8
Direito à proteção	2	3,8
Direito à convivência	1	1,9
Direito à diferença	1	1,9
Determinação, normatização moral	-	-
Direito à integridade	-	-
Direito à inclusão	-	-
Outros	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 24** – Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo (Escola C)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NS A	NR	T
<b>1. Trabalho integrado</b> - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	30,2	39,6	11,3	7,6	1,9	7,6	1,9	<b>100</b>
<b>2. Trabalho Disciplinar</b> - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	37,7	<b>26,4</b>	15,1	11,3	3,8	3,8	1,9	<b>100</b>
<b>3. Trabalho alternado</b> - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	20,8	30,2	<b>22,6</b>	13,2	3,8	7,6	1,9	<b>100</b>
<b>4. Temas específicos</b> - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	28,3	<b>37,7</b>	15,1	7,6	5,7	3,8	1,9	<b>100</b>
<b>5. Aplicação de princípios</b> - em situações profissionais e na formação.	<b>35,9</b>	26,4	17	9,4	-	5,7	5,7	<b>100</b>
<b>6. Vivência cotidiana</b> - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça	28,3	<b>34</b>	11,3	7,6	7,6	5,7	5,7	<b>100</b>
<b>7. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	15,1	7,6	17	<b>5,7</b>	<b>3,8</b>	<b>34</b>	17	<b>100</b>

  

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Não resposta	12	22,6
Aplicação de princípios	8	15,1
Vivência cotidiana	8	15,1
Trabalho integrado	6	11,3
Trabalho Disciplinar	6	11,3
Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.	6	11,3

<b>Temas específicos</b>	<b>4</b>	<b>7,6</b>
<b>Outros</b>	<b>2</b>	<b>3,8</b>
<b>Trabalho alternado</b>	<b>1</b>	<b>1,9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

---

Fonte: a autora, 2016.

## ANEXO G

Tabela 25 – Percepção dos estudantes em relação aos DH (Escola D)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
<b>1. Direito ao convívio social</b> - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	27,3	42,4	21,2	9,1	-	-	-	<b>100</b>
<b>2. Direito de proteção</b> - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.	36,4	48,5	6,1	9,1	-	-	-	<b>100</b>
<b>3. Direito inerente ao ser humano</b> - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	30,3	42,4	15,2	6,1	6,1	-	-	<b>100</b>
<b>4. Direito como ordenamento legal</b> - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	12,1	36,4	21,2	<b>24,2</b>	3	-	3	<b>100</b>
<b>5. Direitos básicos / fundamental</b> - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	36,4	27,3	18,2	6,1	12,1	-	-	<b>100</b>
<b>6. Direito como normatização moral</b> - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	21,2	<b>36,4</b>	<b>27,3</b>	9,1	<b>6,1</b>	-	-	<b>100</b>
<b>7. Direito de justiça e igualdade</b> - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	<b>51,5</b>	24,2	6,1	6,1	3	3	6,1	<b>100</b>
<b>8. Direito de liberdade</b> - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	<b>54,6</b>	18,2	15,2	9,1	-	3	-	<b>100</b>
<b>9. Direito de garantia de cidadania</b> - Direito humano é a garantia de participação democrática.	39,4	24,2	18,2	9,1	6,1	3	-	<b>100</b>
<b>10. Direito à identidade</b> - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	30,3	48,5	12,1	6,1	3	-	-	<b>100</b>
<b>II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA</b>		<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>						<b>(%)</b>
<b>Direito de justiça e igualdade</b>	<b>14</b>						<b>42,4</b>	
<b>Direito ao convívio social</b>	4						12,1	
<b>Direito de liberdade</b>	4						<b>12,1</b>	
<b>Direito como normatização moral</b>	3						9,1	
<b>Direito à identidade</b>	3						9,1	
<b>Direitos básicos / fundamental</b>	2						6,1	
<b>Não respostas</b>	2						6,1	
<b>Direito de garantia de cidadania</b>	1						3	
<b>Direito de proteção</b>	-						-	
<b>Direito inerente ao ser humano</b>	-						-	
<b>Direito como ordenamento legal</b>	-						-	
<b>Outros</b>	-						-	
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>						<b>100</b>	

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 26** – Percepção dos estudantes em relação aos DH na escola (Escola D)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NSA	NR	
<b>1. Determinação, normatização moral</b> - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	45,5	30,3	12,1	9,1	-	3	-	<b>100</b>
<b>2. Direito à liberdade de expressão</b> - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	39,4	21,2	21,2	12,1	-	6,1	-	<b>100</b>
<b>3. Direito ao respeito</b> - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	24,2	30,3	21,2	24,2	-	-	-	<b>100</b>
<b>4. Direito ao acesso</b> - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	30,3	36,4	24,2	<b>3</b>	-	6,1	-	<b>100</b>
<b>5. Direito à convivência</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	33,3	30,3	30,3	3	3	-	-	<b>100</b>
<b>6. Direito à integridade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	18,2	<b>33,3</b>	<b>33,3</b>	9,1	3	-	3	<b>100</b>
<b>7. Direito à igualdade</b> - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	<b>45,5</b>	24,2	9,1	9,1	9,1	3	-	<b>100</b>
<b>8. Direito à educação de qualidade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.	<b>54,6</b>	12,1	6,1	21,2	3	-	3	<b>100</b>
<b>9. Direito ao desempenho de papéis</b> - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	36,4	36,4	21,2	-	3	-	3	<b>100</b>
<b>10. Direito à proteção</b> - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	24,2	33,3	24,2	12,1	<b>3</b>	-	3	<b>100</b>
<b>11. Direito à diferença</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	30,3	27,3	9,1	18,2	6,1	6,1	3	<b>100</b>
<b>12. Direito ao desenvolvimento integral</b> - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	12,1	48,5	18,2	21,2	-	-	-	<b>100</b>
<b>13. Direito à inclusão</b> - Direitos humanos na escola é a inclusão, considerando as características	33,3	24,2	24,2	12,1	<b>6,1</b>	-	-	<b>100</b>

individuais.

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Direito à educação de qualidade	6	18,2
Direito à liberdade de expressão	5	15,2
Direito à diferença	4	12,1
Não respostas	4	12,1
Determinação, normatização moral	3	9,1
Direito à igualdade	3	9,1
Direito ao desempenho de papéis	3	9,1
Direito ao respeito	2	6,1
Direito à convivência	1	3
Direito à proteção	1	3
Direito ao desenvolvimento integral	1	3
Direito ao acesso	-	-
Direito à integridade	-	-
Direito à inclusão	-	-
Outros	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 5** – Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo (Escola D)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NS A	NR	
<b>1. Trabalho integrado</b> - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	33,3	30,3	21,2	6,1	3	6,1	-	<b>100</b>
<b>2. Trabalho Disciplinar</b> - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	21,2	<b>39,4</b>	27,3	6,1	-	3	3	<b>100</b>
<b>3. Trabalho alternado</b> - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	24,2	<b>33,3</b>	<b>27,3</b>	9,1	-	-	6,1	<b>100</b>
<b>4. Temas específicos</b> - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	18,2	<b>42,4</b>	18,2	18,2	-	-	3	<b>100</b>
<b>5. Aplicação de princípios</b> - em situações profissionais e na formação.	<b>33,3</b>	42,4	24,2	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>6. Vivência cotidiana</b> - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça	36,4	<b>45,5</b>	12,1	3	3	-	-	<b>100</b>
<b>7. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	15,2	21,2	15,2	<b>6,1</b>	<b>15,2</b>	<b>24,2</b>	3	<b>100</b>

  

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Trabalho Disciplinar	7	21,2
Trabalho integrado	6	18,2
Vivência cotidiana	6	18,2
Não resposta	6	18,2
Trabalho alternado	5	15,2
Aplicação de princípios	2	6,1
Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.	1	3

<b>Temas específicos</b>	-	-
<b>Outros</b>	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

---

Fonte: a autora, 2016.

## ANEXO H

Tabela 6 – Percepção dos estudantes em relação aos DH (Escola E)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	E	M	R	Variáveis (%)				T
				P	N	NSA	NR	
<b>1. Direito ao convívio social</b> - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	34,4	9,4	50	3,1	-	-	3,1	<b>100</b>
<b>2. Direito de proteção</b> - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.	25	50	15,6	6,3	-	-	3,1	<b>100</b>
<b>3. Direito inerente ao ser humano</b> - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	37,5	28,1	21,9	6,3	6,3	-	-	<b>100</b>
<b>4. Direito como ordenamento legal</b> - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	37,5	21,9	12,5	<b>18,8</b>	9,4	-	-	<b>100</b>
<b>5. Direitos básicos / fundamental</b> - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	65,6	15,6	12,5	3,1	3,1	-	-	<b>100</b>
<b>6. Direito como normatização moral</b> - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	21,9	<b>21,9</b>	<b>25</b>	15,6	<b>6,3</b>	<b>9,4</b>	-	<b>100</b>
<b>7. Direito de justiça e igualdade</b> - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	<b>53,1</b>	21,9	9,4	15,6	-	-	-	<b>100</b>
<b>8. Direito de liberdade</b> - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	<b>40,6</b>	31,3	12,5	12,5	-	-	3,1	<b>100</b>
<b>9. Direito de garantia de cidadania</b> - Direito humano é a garantia de participação democrática.	31,3	31,3	25	6,3	3,1	-	3,1	<b>100</b>
<b>10. Direito à identidade</b> - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	56,3	15,6	18,8	9,4	-	-	-	<b>100</b>
<b>II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA</b>				<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>				<b>(%)</b>
<b>Direitos básicos / fundamental</b>				7				21,9
<b>Direito de justiça e igualdade</b>				6				<b>18,8</b>
<b>Direito de liberdade</b>				5				<b>15,6</b>
<b>Direito ao convívio social</b>				4				12,5
<b>Direito de proteção</b>				3				9,4
<b>Direito inerente ao ser humano</b>				3				9,4
<b>Direito como normatização moral</b>				2				3,3
<b>Direito como ordenamento legal</b>				1				<b>3,1</b>
<b>Direito de garantia de cidadania</b>				1				3,1
<b>Direito à identidade</b>				-				-
<b>Outros</b>				-				-
<b>Não respostas</b>				-				-
<b>TOTAL</b>				<b>32</b>				<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 7** – Percepção dos estudantes em relação aos DH na escola (Escola E)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NSA	NR	
<b>1. Determinação, normatização moral</b> - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	37,5	46,9	12,5	-	-	3,1	-	<b>100</b>
<b>2. Direito à liberdade de expressão</b> - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	53,1	21,9	15,6	9,4	-	-	-	<b>100</b>
<b>3. Direito ao respeito</b> - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	37,5	34,4	28,1	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>4. Direito ao acesso</b> - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	37,5	21,9	18,8	<b>21,9</b>	-	-	-	<b>100</b>
<b>5. Direito à convivência</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	43,8	25	25	3,1	-	-	3,1	<b>100</b>
<b>6. Direito à integridade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	28,1	<b>43,8</b>	<b>28,1</b>	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>7. Direito à igualdade</b> - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	53,1	18,8	15,6	6,3	3,1	-	3,1	<b>100</b>
<b>8. Direito à educação de qualidade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.	<b>56,3</b>	25	18,8	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>9. Direito ao desempenho de papéis</b> - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	37,5	28,1	18,8	12,5	-	3,1	-	<b>100</b>
<b>10. Direito à proteção</b> - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	40,6	21,9	21,9	15,6	-	-	-	<b>100</b>
<b>11. Direito à diferença</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	37,5	21,3	25	6,3	-	-	-	<b>100</b>
<b>12. Direito ao desenvolvimento integral</b> - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	28,1	50	15,6	3,1	3,1	-	-	<b>100</b>
<b>13. Direito à inclusão</b> - Direitos humanos na escola é a inclusão, considerando as características	37,5	25	25	9,4	-	<b>3,1</b>	-	<b>100</b>

individuais.

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Direito à educação de qualidade	7	21,9
Direito à liberdade de expressão	6	18,8
Determinação, normatização moral	5	15,6
Direito ao respeito	3	9,4
Direito à diferença	3	9,4
Direito à convivência	2	6,3
Direito à igualdade	2	6,3
Direito à proteção	1	3,1
Direito ao desenvolvimento integral	1	3,1
Outros	1	3,1
Não respostas	1	3,1
Direito ao acesso	-	-
Direito à integridade	-	-
Direito ao desempenho de papéis	-	-
Direito à inclusão	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 30** – Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo (Escola E)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NS A	NR	T
<b>1. Trabalho integrado</b> - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	21,9	31,3	31,3	6,3	6,3	3,1	-	<b>100</b>
<b>2. Trabalho Disciplinar</b> - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	25	<b>46,9</b>	21,9	6,3	-	-	-	<b>100</b>
<b>3. Trabalho alternado</b> - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	31,3	18,8	<b>46,9</b>	-	3,1	-	-	<b>100</b>
<b>4. Temas específicos</b> - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	28,1	<b>31,3</b>	28,1	12,5	-	-	-	<b>100</b>
<b>5. Aplicação de princípios</b> - em situações profissionais e na formação.	<b>28,1</b>	46,9	18,8	6,3	-	-	-	<b>100</b>
<b>6. Vivência cotidiana</b> - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça	25	<b>40,6</b>	25	9,4	-	-	-	<b>100</b>
<b>7. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	3,1	15,6	15,6	<b>3,1</b>	<b>25</b>	<b>21,9</b>	15,6	<b>100</b>
II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES		(%)					
Trabalho Disciplinar	2		18,8					
Vivência cotidiana	3		18,8					
Aplicação de princípios	6		15,6					
Temas específicos	5		12,5					
Trabalho integrado	6		9,4					
Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.	3		9,4					

<b>Outros</b>	-	9,4
<b>Trabalho alternado</b>	4	6,3
<b>Não resposta</b>	3	-
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

---

Fonte: a autora, 2016.

## ANEXO I

Tabela 31 – Percepção dos estudantes em relação aos DH (Escola F)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	E	M	R	Variáveis (%)				T
				P	N	NSA	NR	
<b>1. Direito ao convívio social</b> - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	30,8	38,5	15,4	15,4	-	-	-	100
<b>2. Direito de proteção</b> - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.	7,7	69,2	23,1	-	-	-	-	100
<b>3. Direito inerente ao ser humano</b> - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	46,2	38,5	7,7	-	7,7	-	-	100
<b>4. Direito como ordenamento legal</b> - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	7,7	61,5	30,8	-	-	-	-	100
<b>5. Direitos básicos / fundamental</b> - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	38,5	30,8	23,1	-	-	7,7	-	100
<b>6. Direito como normatização moral</b> - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	15,4	15,4	53,9	7,7	-	-	7,7	100
<b>7. Direito de justiça e igualdade</b> - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	61,5	30,8	7,7	-	-	-	-	100
<b>8. Direito de liberdade</b> - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	53,9	23,1	23,1	-	-	-	-	100
<b>9. Direito de garantia de cidadania</b> - Direito humano é a garantia de participação democrática.	15,4	61,5	15,4	7,7	-	-	-	100
<b>10. Direito à identidade</b> - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	23,1	61,5	15,4	-	-	-	-	100
II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES							
Direito de justiça e igualdade	5						38,5	
Direito inerente ao ser humano	4						30,8	
Direito de liberdade	3						23,1	
Direito à identidade	1						7,7	
Direito ao convívio social	-						-	
Direito de proteção	-						-	
Direito como ordenamento legal	-						-	
Direitos básicos / fundamental	-						-	
Direito como normatização moral	-						-	
Direito de garantia de cidadania	-						-	
Outros	-						-	
Não respostas	-						-	
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>						<b>100</b>	

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 32**– Percepção dos estudantes em relação aos DH na escola (Escola F)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NSA	NR	
<b>1. Determinação, normatização moral</b> - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	61,5	23,1	-	15,4	-	-	-	<b>100</b>
<b>2. Direito à liberdade de expressão</b> - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	46,2	46,2	7,7	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>3. Direito ao respeito</b> - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	30,8	46,2	7,7	7,7	7,7	-	-	<b>100</b>
<b>4. Direito ao acesso</b> - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	30,8	23,1	30,8	<b>7,7</b>	-	-	7,7	<b>100</b>
<b>5. Direito à convivência</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	38,5	23,1	23,1	7,7	-	-	7,7	<b>100</b>
<b>6. Direito à integridade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	15,4	<b>46,2</b>	<b>23,1</b>	7,7	-	-	7,7	<b>100</b>
<b>7. Direito à igualdade</b> - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	<b>46,2</b>	46,2	-	7,7	-	-	-	<b>100</b>
<b>8. Direito à educação de qualidade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.	<b>23,1</b>	46,2	23,1	-	-	-	7,7	<b>100</b>
<b>9. Direito ao desempenho de papéis</b> - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	38,5	23,1	23,1	15,4	-	-	-	<b>100</b>
<b>10. Direito à proteção</b> - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	23,1	46,2	7,7	15,4	-	-	7,7	<b>100</b>
<b>11. Direito à diferença</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	38,5	38,5	23,1	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>12. Direito ao desenvolvimento integral</b> - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	23,1	38,5	30,8	-	7,7	-	-	<b>100</b>
<b>13. Direito à inclusão</b> - Direitos humanos na escola é a inclusão,	38,5	23,1	23,1	7,7	-	<b>7,7</b>	-	<b>100</b>

considerando as características individuais.

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Direito à igualdade	4	30,8
Direito à diferença	2	15,4
Direito ao desenvolvimento integral	2	15,4
Determinação, normatização moral	1	7,7
Direito à liberdade de expressão	1	7,7
Direito ao acesso	1	7,7
Direito ao desempenho de papéis	1	7,7
Direito à proteção	1	7,7
Direito ao respeito	-	-
Direito à convivência	-	-
Direito à integridade	-	-
Direito à educação de qualidade	-	-
Direito à inclusão	-	-
Outros	-	-
Não respostas	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 33** – Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo (Escola F)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NS A	NR	T
<b>8. Trabalho integrado</b> - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	23,1	30,8	46,2	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>9. Trabalho Disciplinar</b> - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	30,8	<b>30,8</b>	38,5	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>10. Trabalho alternado</b> - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	15,4	53,9	<b>30,8</b>	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>11. Temas específicos</b> - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	15,4	<b>53,9</b>	30,8	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>12. Aplicação de princípios</b> - em situações profissionais e na formação.	<b>15,4</b>	61,5	7,7	15,4	-	-	-	<b>100</b>
<b>13. Vivência cotidiana</b> - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça	23,1	<b>38,5</b>	30,8	7,7	-	-	-	<b>100</b>
<b>14. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	7,7	7,7	30,8	<b>15,4</b>	<b>7,7</b>	<b>30,8</b>	-	<b>100</b>
II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES		(%)					
Trabalho Disciplinar	4		30,8					
Trabalho alternado	2		15,4					
Aplicação de princípios	2		15,4					
Vivência cotidiana	2		15,4					
Temas específicos	1		7,7					

<b>Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	1	7,7
<b>Não resposta</b>	1	7,7
<b>Trabalho integrado</b>	-	-
<b>Outros</b>	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

## ANEXO J

**Tabela 34** – Percepção dos estudantes em relação aos DH (Escola G)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	E	M	R	Variáveis (%)				T
				P	N	NSA	NR	
<b>1. Direito ao convívio social</b> - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	34,5	24,1	27,6	-	-	13,8	-	100
<b>2. Direito de proteção</b> - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.	24,1	27,6	27,6	20,7	-	-	-	100
<b>3. Direito inerente ao ser humano</b> - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	24,1	24,1	31	3,5	6,9	-	10,3	100
<b>4. Direito como ordenamento legal</b> - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	24,1	31	27,6	3,5	10,3	-	3,5	100
<b>5. Direitos básicos / fundamental</b> - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	24,1	34,5	24,1	6,9	3,5	3,5	3,5	100
<b>6. Direito como normatização moral</b> - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	20,7	31	20,7	13,8	10,3	3,5	-	100
<b>7. Direito de justiça e igualdade</b> - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	41,4	17,2	20,7	6,9	6,9	-	6,9	100
<b>8. Direito de liberdade</b> - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	44,8	13,8	17,2	17,2	3,5	3,5	-	100
<b>9. Direito de garantia de cidadania</b> - Direito humano é a garantia de participação democrática.	34,5	24,1	17,2	6,9	3,5	6,9	6,9	100
<b>10. Direito à identidade</b> - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	34,5	34,5	13,8	3,5	3,5	3,5	6,9	100
<b>II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA</b>	<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>		<b>(%)</b>					
<b>Direito de liberdade</b>	7		24,1					
<b>Direito de justiça e igualdade</b>	6		20,7					
<b>Direito de proteção</b>	5		17,2					
<b>Direito ao convívio social</b>	3		10,3					
<b>Direito à identidade</b>	3		10,3					
<b>Não respostas</b>	2		6,9					

<b>Direito inerente ao ser humano</b>	1	3,5
<b>Direito como ordenamento legal</b>	<b>1</b>	<b>3,5</b>
<b>Direitos básicos / fundamental</b>	1	3,5
<b>Direito de garantia de cidadania</b>	1	3,5
<b>Direito como normatização moral</b>	-	-
<b>Outros</b>	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 35** – Percepção dos estudantes em relação aos DH na escola (Escola G)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
<b>1. Determinação, normatização moral</b> - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	41,4	31	3,5	6,9	3,5	3,5	10,3	<b>100</b>
<b>2. Direito à liberdade de expressão</b> - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	37,9	17,2	20,7	6,9	6,9	-	10,3	<b>100</b>
<b>3. Direito ao respeito</b> - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	41,4	20,7	17,2	-	6,9	3,5	10,3	<b>100</b>
<b>4. Direito ao acesso</b> - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	20,7	27,6	24,1	<b>10,3</b>	3,5	-	13,8	<b>100</b>
<b>5. Direito à convivência</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	37,9	24,1	10,3	3,5	13,8	-	10,3	<b>100</b>
<b>6. Direito à integridade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	41,4	<b>20,7</b>	<b>17,2</b>	3,5	3,5	3,5	10,3	<b>100</b>
<b>7. Direito à igualdade</b> - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	<b>41,4</b>	17,2	13,8	3,5	10,3	3,5	10,3	<b>100</b>
<b>8. Direito à educação de qualidade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.	<b>34,5</b>	20,7	6,9	17,2	3,5	-	17,2	<b>100</b>
<b>9. Direito ao desempenho de papéis</b> - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	31	31	17,2	3,5	6,9	-	10,3	<b>100</b>
<b>10. Direito à proteção</b> - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	27,6	27,6	13,8	6,9	<b>6,9</b>	3,5	13,8	<b>100</b>
<b>11. Direito à diferença</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	37,9	13,8	13,8	10,3	6,9	3,5	13,8	<b>100</b>

<b>12. Direito ao desenvolvimento integral</b> - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	37,9	34,5	13,8	-	3,5	-	10,3	<b>100</b>
<b>13. Direito à inclusão</b> - Direitos humanos na escola é a inclusão, considerando as características individuais.	37,9	13,8	13,8	20,7	<b>3,5</b>	-	10,3	<b>100</b>

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
<b>Não respostas</b>	6	20,7
<b>Direito à liberdade de expressão</b>	3	10,3
<b>Direito à educação de qualidade</b>	<b>3</b>	<b>10,3</b>
<b>Direito ao desempenho de papéis</b>	3	10,3
<b>Direito à diferença</b>	3	10,3
<b>Determinação, normatização moral</b>	2	6,9
<b>Direito ao respeito</b>	2	6,9
<b>Direito à convivência</b>	2	6,9
<b>Direito à integridade</b>	2	6,9
<b>Direito à igualdade</b>	<b>2</b>	<b>6,9</b>
<b>Direito ao acesso</b>	<b>1</b>	<b>3,5</b>
<b>Direito à proteção</b>	1	3,5
<b>Direito ao desenvolvimento integral</b>	-	-
<b>Direito à inclusão</b>	-	-
<b>Outros</b>	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 36** – Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo (Escola G)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NS A	NR	
<b>1. Trabalho integrado</b> - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	37,9	24,1	6,9	-	10,3	3,5	17,2	<b>100</b>
<b>2. Trabalho Disciplinar</b> - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	34,5	<b>24,1</b>	17,2	-	6,9	-	17,2	<b>100</b>
<b>3. Trabalho alternado</b> - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	44,8	17,2	<b>10,3</b>	3,5	6,9	-	17,2	<b>100</b>
<b>4. Temas específicos</b> - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	27,6	<b>24,1</b>	13,8	6,9	6,9	-	20,7	<b>100</b>
<b>5. Aplicação de princípios</b> - em situações profissionais e na formação.	<b>34,5</b>	17,2	13,8	3,5	13,8	-	17,2	<b>100</b>
<b>6. Vivência cotidiana</b> - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça	37,9	<b>24,1</b>	6,9	3,5	6,9	3,5	17,2	<b>100</b>
<b>7. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	24,1	10,3	13,8	<b>13,8</b>	<b>6,9</b>	<b>13,8</b>	17,2	<b>100</b>
II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES							(%)

---

<b>Não resposta</b>	<b>11</b>	<b>37,9</b>
<b>Trabalho Disciplinar</b>	<b>7</b>	<b>24,1</b>
<b>Trabalho alternado</b>	<b>3</b>	<b>10,3</b>
<b>Trabalho integrado</b>	<b>2</b>	<b>6,9</b>
<b>Aplicação de princípios</b>	<b>2</b>	<b>6,9</b>
<b>Vivência cotidiana</b>	<b>2</b>	<b>6,9</b>
<b>Temas específicos</b>	<b>1</b>	<b>3,5</b>
<b>Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	<b>1</b>	<b>3,5</b>
<b>Outros</b>	<b>1</b>	<b>3,5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

---

Fonte: a autora, 2016.

## ANEXO K

Tabela 37 – Percepção dos estudantes em relação aos DH (Escola H)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	E	M	R	Variáveis (%)				T
				P	N	NSA	NR	
<b>1. Direito ao convívio social</b> - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	31,8	31,8	36,4	-	-	-	-	<b>100</b>
<b>2. Direito de proteção</b> - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.	31,8	13,6	31,8	22,7	-	-	-	<b>100</b>
<b>3. Direito inerente ao ser humano</b> - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	22,7	45,5	9,1	22,7	-	-	-	<b>100</b>
<b>4. Direito como ordenamento legal</b> - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	13,6	27,3	40,9	-	4,6	9,1	4,6	<b>100</b>
<b>5. Direitos básicos / fundamental</b> - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	36,4	31,8	18,2	-	4,6	4,6	4,6	<b>100</b>
<b>6. Direito como normatização moral</b> - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	22,7	<b>18,2</b>	<b>36,4</b>	18,2	<b>4,6</b>	-	-	<b>100</b>
<b>7. Direito de justiça e igualdade</b> - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	<b>59,1</b>	22,7	9,1	9,1	-	-	-	<b>100</b>
<b>8. Direito de liberdade</b> - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	<b>45,5</b>	22,7	18,2	9,1	4,6	-	-	<b>100</b>
<b>9. Direito de garantia de cidadania</b> - Direito humano é a garantia de participação democrática.	18,2	27,3	27,3	22,7	4,6	-	-	<b>100</b>
<b>10. Direito à identidade</b> - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	50	13,6	31,8	4,6	-	-	-	<b>100</b>
<b>II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA</b>				<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>				<b>(%)</b>
<b>Direito de liberdade</b>				<b>7</b>				<b>31,8</b>
<b>Direito ao convívio social</b>				<b>4</b>				<b>18,2</b>
<b>Direito de justiça e igualdade</b>				<b>4</b>				<b>18,2</b>
<b>Direito à identidade</b>				<b>3</b>				<b>13,6</b>
<b>Direito inerente ao ser humano</b>				<b>2</b>				<b>9,1</b>
<b>Direitos básicos / fundamental</b>				<b>1</b>				<b>4,6</b>
<b>Direito como normatização moral</b>				<b>1</b>				<b>4,6</b>
<b>Direito de proteção</b>				<b>-</b>				<b>-</b>
<b>Direito como ordenamento legal</b>				<b>-</b>				<b>-</b>
<b>Direito de garantia de cidadania</b>				<b>-</b>				<b>-</b>
<b>Outros</b>				<b>-</b>				<b>-</b>
<b>Não respostas</b>				<b>-</b>				<b>-</b>
<b>TOTAL</b>								<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 38**– Percepção dos estudantes em relação aos DH na escola (Escola H)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
<b>1. Determinação, normatização moral</b> - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	31,8	27,3	27,3	9,1	-	4,6	-	<b>100</b>
<b>2. Direito à liberdade de expressão</b> - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	45,5	22,7	22,7	-	-	9,1	-	<b>100</b>
<b>3. Direito ao respeito</b> - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	31,8	40,9	18,2	4,6	-	4,6	-	<b>100</b>
<b>4. Direito ao acesso</b> - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	40,9	13,6	22,7	<b>9,1</b>	4,6	9,1	-	<b>100</b>
<b>5. Direito à convivência</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	40,9	27,3	18,2	-	4,6	9,1	-	<b>100</b>
<b>6. Direito à integridade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	36,4	<b>31,8</b>	<b>9,1</b>	22,7	-	-	-	<b>100</b>
<b>7. Direito à igualdade</b> - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	<b>40,9</b>	27,3	9,1	13,6	-	4,6	4,6	<b>100</b>
<b>8. Direito à educação de qualidade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.	<b>59,1</b>	18,2	13,6	4,6	4,6	-	-	<b>100</b>
<b>9. Direito ao desempenho de papéis</b> - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	31,8	36,4	22,7	-	-	-	9,1	<b>100</b>
<b>10. Direito à proteção</b> - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	27,3	27,3	27,3	4,6	-	-	13,6	<b>100</b>
<b>11. Direito à diferença</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	50	27,3	13,6	-	9,1	-	-	<b>100</b>
<b>12. Direito ao desenvolvimento integral</b> - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	40,9	27,3	27,3	-	4,6	-	-	<b>100</b>
<b>13. Direito à inclusão</b> - Direitos humanos na escola é a inclusão,	36,4	18,2	31,8	-	<b>4,6</b>	<b>9,1</b>	-	<b>100</b>

considerando as características individuais.

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Direito à igualdade	5	22,7
Direito à educação de qualidade	5	22,7
Direito ao respeito	3	13,6
Direito à liberdade de expressão	2	9,1
Direito ao acesso	2	9,1
Direito à integridade	2	9,1
Determinação, normatização moral	1	4,6
Direito ao desempenho de papéis	1	4,6
Não respostas	1	4,6
Direito à convivência	-	-
Direito à proteção	-	-
Direito à diferença	-	-
Direito ao desenvolvimento integral	-	-
Direito à inclusão	-	-
Outros	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 39** – Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo (Escola H)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NS A	NR	
<b>1. Trabalho integrado</b> - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	27,3	36,4	22,7	-	9,1	-	4,6	<b>100</b>
<b>2. Trabalho Disciplinar</b> - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	45,5	<b>31,8</b>	9,1	9,1	-	-	4,6	<b>100</b>
<b>3. Trabalho alternado</b> - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	27,3	22,7	<b>27,3</b>	9,1	4,6	4,6	4,6	<b>100</b>
<b>4. Temas específicos</b> - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	22,7	<b>31,8</b>	22,7	4,6	4,6	9,1	4,6	<b>100</b>
<b>5. Aplicação de princípios</b> - em situações profissionais e na formação.	<b>45,5</b>	27,3	13,6	9,1	-	-	4,6	<b>100</b>
<b>6. Vivência cotidiana</b> - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça	40,9	<b>22,7</b>	13,6	9,1	-	4,6	9,1	<b>100</b>
<b>7. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	18,2	4,6	18,2	<b>4,6</b>	<b>9,1</b>	<b>18,2</b>	27,3	<b>100</b>

  

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Trabalho integrado	5	22,7
Não resposta	5	22,7
Trabalho Disciplinar	2	9,1
Trabalho alternado	2	9,1
Temas específicos	2	9,1
Aplicação de princípios	2	9,1
Vivência cotidiana	2	9,1

<b>Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	2	9,1
<b>Outros</b>	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

---

Fonte: a autora, 2016.

## ANEXO L

Tabela 40 – Percepção dos estudantes em relação aos DH (Escola I)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	E	M	R	Variáveis (%)				T
				P	N	NSA	NR	
<b>1. Direito ao convívio social</b> - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	27	42,9	22,2	6,4	-	1,6	-	<b>100</b>
<b>2. Direito de proteção</b> - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.	28,6	27	23,8	14,3	3,2	3,2	-	<b>100</b>
<b>3. Direito inerente ao ser humano</b> - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	36,5	23,8	17,5	14,3	4,8	1,6	1,6	<b>100</b>
<b>4. Direito como ordenamento legal</b> - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	23,8	39,7	17,5	<b>17,5</b>	-	-	1,6	<b>100</b>
<b>5. Direitos básicos / fundamental</b> - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	34,9	28,6	25,4	6,4	1,6	3,2	-	<b>100</b>
<b>6. Direito como normatização moral</b> - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	20,6	<b>36,5</b>	<b>31,8</b>	6,4	<b>1,6</b>	<b>1,6</b>	1,6	<b>100</b>
<b>7. Direito de justiça e igualdade</b> - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	<b>61,9</b>	19,1	6,4	11,1	1,6	-	-	<b>100</b>
<b>8. Direito de liberdade</b> - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	<b>41,3</b>	31,8	12,7	6,4	1,6	3,2	3,2	<b>100</b>
<b>9. Direito de garantia de cidadania</b> - Direito humano é a garantia de participação democrática.	27	23,8	28,6	17,5	3,2	-	-	<b>100</b>
<b>10. Direito à identidade</b> - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	34,9	31,8	16,1	11,1	-	1,6	1,6	<b>100</b>
II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES						(%)	
<b>Direito de justiça e igualdade</b>	<b>19</b>						<b>30,2</b>	
<b>Direito de liberdade</b>	<b>15</b>						<b>23,8</b>	
<b>Direito ao convívio social</b>	5						7,9	
<b>Direitos básicos / fundamental</b>	5						7,9	
<b>Direito inerente ao ser humano</b>	4						6,4	
<b>Direito de garantia de cidadania</b>	4						6,4	
<b>Direito de proteção</b>	3						4,8	
<b>Direito como normatização moral</b>	3						4,8	
<b>Direito à identidade</b>	3						4,8	
<b>Direito como ordenamento legal</b>	1						1,6	
<b>Outros</b>	1						1,6	
<b>Não respostas</b>	-						-	
<b>TOTAL</b>	<b>63</b>						<b>100</b>	

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 41** – Percepção dos estudantes em relação aos DH na escola (Escola I)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NSA	NR	
<b>1. Determinação, normatização moral</b> - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	41,3	30,2	20,6	6,4	-	1,6	-	<b>100</b>
<b>2. Direito à liberdade de expressão</b> - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	46	30,2	12,7	1,6	4,8	4,8	-	<b>100</b>
<b>3. Direito ao respeito</b> - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	33,3	22,2	30,2	9,5	-	3,2	1,6	<b>100</b>
<b>4. Direito ao acesso</b> - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	28,6	27	22,2	<b>12,7</b>	3,2	4,8	1,6	<b>100</b>
<b>5. Direito à convivência</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	30,2	34,9	15,9	14,3	-	3,2	1,6	<b>100</b>
<b>6. Direito à integridade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	20,6	<b>39,7</b>	<b>27</b>	11,1	-	1,6	-	<b>100</b>
<b>7. Direito à igualdade</b> - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	<b>38,1</b>	31,8	12,7	11,1	3,2	3,2	-	<b>100</b>
<b>8. Direito à educação de qualidade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.	<b>30,2</b>	30,2	15,9	12,7	4,8	3,2	3,2	<b>100</b>
<b>9. Direito ao desempenho de papéis</b> - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	31,8	34,9	15,9	7,9	4,8	3,2	1,6	<b>100</b>
<b>10. Direito à proteção</b> - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	31,8	31,1	12,7	7,9	<b>6,4</b>	1,6	1,6	<b>100</b>
<b>11. Direito à diferença</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	28,6	36,5	15,9	11,1	4,8	1,6	1,6	<b>100</b>
<b>12. Direito ao desenvolvimento integral</b> - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	27	27	30,2	12,7	1,6	1,6	-	<b>100</b>
<b>13. Direito à inclusão</b> - Direitos humanos na escola é a inclusão, considerando as características individuais.	25,4	31,8	23,8	7,9	<b>6,4</b>	<b>3,2</b>	1,6	<b>100</b>

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Determinação, normatização moral	12	19,1
Direito à liberdade de expressão	11	17,5
Direito à igualdade	8	12,7
Direito à educação de qualidade	8	12,7
Direito à diferença	6	9,5
Direito à convivência	4	6,4
Direito à integridade	3	4,8
Direito à proteção	3	4,8
Direito ao respeito	2	3,2
Direito ao acesso	2	3,2
Direito ao desempenho de papéis	2	3,2
Direito ao desenvolvimento integral	1	1,6
Não respostas	1	1,6
Direito à inclusão	-	-
Outros	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>63</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 42** – Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo (Escola I)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NS A	NR	T
<b>1. Trabalho integrado</b> - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	23,8	33,3	22,2	9,5	1,6	7,9	1,6	<b>100</b>
<b>2. Trabalho Disciplinar</b> - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	23,8	<b>27,0</b>	30,2	9,5	4,8	3,2	1,6	<b>100</b>
<b>3. Trabalho alternado</b> - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	15,9	39,7	<b>25,4</b>	9,5	3,2	3,2	3,2	<b>100</b>
<b>4. Temas específicos</b> - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	25,4	<b>33,3</b>	23,8	7,9	6,4	1,6	1,6	<b>100</b>
<b>5. Aplicação de princípios</b> - em situações profissionais e na formação.	<b>28,6</b>	30,2	27	3,2	3,2	6,4	1,6	<b>100</b>
<b>6. Vivência cotidiana</b> - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça	25,4	<b>34,9</b>	22,2	4,8	3,2	7,9	1,6	<b>100</b>
<b>7. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	14,3	9,5	11,1	<b>19,1</b>	<b>14,3</b>	<b>30,2</b>	1,6	<b>100</b>
II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES		(%)					
Vivência cotidiana	12		19,1					
Trabalho Disciplinar	<b>10</b>		<b>15,9</b>					
Não resposta	<b>9</b>		<b>14,3</b>					
Trabalho integrado	8		12,7					
Aplicação de princípios	<b>7</b>		<b>11,1</b>					
Trabalho alternado	6		9,5					
Temas específicos	6		9,5					
Não há necessidade de inserir no Currículo do meu	5		7,9					

<b>curso.</b>		
<b>Outros</b>	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>63</b>	<b>100</b>

---

Fonte: a autora, 2016.

## ANEXO M

Tabela 43– Percepção dos estudantes em relação aos DH (Escola J)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	E	M	R	Variáveis (%)				T
				P	N	NSA	NR	
<b>1. Direito ao convívio social</b> - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	35,7	32,1	17,9	10,7	-	3,6	-	<b>100</b>
<b>2. Direito de proteção</b> - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.	50	25	21,4	-	-	3,6	-	<b>100</b>
<b>3. Direito inerente ao ser humano</b> - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	46,4	21,4	28,6	3,6	-	-	-	<b>100</b>
<b>4. Direito como ordenamento legal</b> - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	17,9	39,3	35,7	<b>3,6</b>	-	3,6	-	<b>100</b>
<b>5. Direitos básicos / fundamental</b> - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	42,9	32,1	14,3	10,7	-	-	-	<b>100</b>
<b>6. Direito como normatização moral</b> - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	21,4	<b>32,1</b>	<b>28,6</b>	10,7	<b>3,6</b>	<b>3,6</b>	-	<b>100</b>
<b>7. Direito de justiça e igualdade</b> - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	<b>67,9</b>	17,9	10,7	3,6	-	-	-	<b>100</b>
<b>8. Direito de liberdade</b> - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	<b>64,3</b>	21,4	10,7	3,6	-	-	-	<b>100</b>
<b>9. Direito de garantia de cidadania</b> - Direito humano é a garantia de participação democrática.	25	35,7	35,7	3,6	-	-	-	<b>100</b>
<b>10. Direito à identidade</b> - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	35,7	46,4	14,3	-	3,6	-	-	<b>100</b>
II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES						(%)	
Direito de justiça e igualdade	6						21,4	
Direito de proteção	5						17,9	
Direito ao convívio social	4						14,3	
Direitos básicos / fundamental	4						14,3	
Direito inerente ao ser humano	2						7,1	
Direito de liberdade	2						7,1	
Direito à identidade	2						7,1	
Não respostas	2						7,1	
Direito de garantia de cidadania	1						3,6	
Direito como ordenamento legal	-						-	
Direito como normatização moral	-						-	
Outros	-						-	
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>						<b>100</b>	

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 8** – Percepção dos estudantes em relação aos DH na escola (Escola J)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							T
	E	M	R	P	N	NSA	NR	
<b>1. Determinação, normatização moral</b> - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	28,6	28,6	25	14,3	-	3,6	-	<b>100</b>
<b>2. Direito à liberdade de expressão</b> - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	32,1	50	14,3	3,6	-	-	-	<b>100</b>
<b>3. Direito ao respeito</b> - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	50	25	17,9	7,1	-	-	-	<b>100</b>
<b>4. Direito ao acesso</b> - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	35,7	28,6	21,4	<b>14,3</b>	-	-	-	<b>100</b>
<b>5. Direito à convivência</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	25	32,1	35,7	3,6	-	3,6	-	<b>100</b>
<b>6. Direito à integridade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	28,6	<b>50</b>	<b>17,9</b>	3,6	-	-	-	<b>100</b>
<b>7. Direito à igualdade</b> - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	<b>46,4</b>	28,6	3,6	17,9	-	-	3,6	<b>100</b>
<b>8. Direito à educação de qualidade</b> - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.	<b>53,6</b>	35,7	3,6	7,1	-	-	-	<b>100</b>
<b>9. Direito ao desempenho de papéis</b> - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	32,1	35,7	21,4	7,1	-	-	3,6	<b>100</b>
<b>10. Direito à proteção</b> - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	46,4	25	21,4	7,1	-	-	-	<b>100</b>
<b>11. Direito à diferença</b> - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	28,6	42,9	25	-	-	3,6	-	<b>100</b>
<b>12. Direito ao desenvolvimento integral</b> - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	25	25	25	17,9	3,6	3,6	-	<b>100</b>
<b>13. Direito à inclusão</b> - Direitos humanos na escola é a inclusão, considerando as características	39,3	32,1	17,9	7,1	-	<b>3,6</b>	-	<b>100</b>

individuais.

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Direito à educação de qualidade	7	25
Direito ao respeito	6	21,4
Determinação, normatização moral	3	10,7
Direito à diferença	3	10,7
Direito à liberdade de expressão	2	7,1
Direito à igualdade	2	7,1
Não respostas	2	7,1
Direito à convivência	1	3,6
Direito à proteção	1	3,6
Direito ao desenvolvimento integral	1	3,6
Direito ao acesso	-	-
Direito à integridade	-	-
Direito ao desempenho de papéis	-	-
Direito à inclusão	-	-
Outros	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, 2016.

**Tabela 45** – Percepção dos estudantes em relação aos DH no currículo (Escola J)

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NS A	NR	T
<b>1. Trabalho integrado</b> - abordagem "transversal" em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	21,4	25	39,3	3,6	10,7	-	-	<b>100</b>
<b>2. Trabalho Disciplinar</b> - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	10,7	<b>28,6</b>	42,9	7,1	3,6	7,1	-	<b>100</b>
<b>3. Trabalho alternado</b> - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	14,3	32,1	<b>46,4</b>	7,1	-	-	-	<b>100</b>
<b>4. Temas específicos</b> - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	32,1	<b>14,3</b>	39,3	7,1	7,1	-	-	<b>100</b>
<b>5. Aplicação de princípios</b> - em situações profissionais e na formação.	<b>25</b>	46,4	25	3,6	-	-	-	<b>100</b>
<b>6. Vivência cotidiana</b> - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça	14,3	<b>46,4</b>	25	7,1	3,6	3,6	-	<b>100</b>
<b>7. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	14,3	-	14,3	<b>7,1</b>	<b>21,4</b>	<b>35,7</b>	7,1	<b>100</b>

  

II. ESCOLHA DA ALTERNATIVA	Nº DE PARTICIPANTES	(%)
Aplicação de princípios	6	21,4
Vivência cotidiana	6	21,4
Trabalho Disciplinar	4	14,3
Temas específicos	4	14,3
Trabalho integrado	3	10,7
Trabalho alternado	3	10,7
Não resposta	2	7,1

<b>Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.</b>	-	-
<b>Outros</b>	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

---

Fonte: a autora, 2016.