



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Campus de São José do Rio Preto**

ÉDER JUNIO DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O USO DE
PORTFÓLIOS COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL COM
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE**

**SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP
2023**

ÉDER JUNIO DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O USO DE
PORTFÓLIOS COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL COM
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos no ano de 2023, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (PPG-EPF), do curso de Mestrado Acadêmico Interunidades do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Campus de São José do Rio Preto) IBILCE-UNESP.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Klein

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP
2023

S586e

Silva, Éder Junio da

Educação em direitos humanos: o uso de portfólios como estratégia educacional com estudantes do ensino médio e técnico profissionalizante / Éder Junio da Silva. -- São José do Rio Preto, 2023

114 p. : il., tabs., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Ana Maria Klein

1. Direitos Humanos. 2. Direitos humanos na educação. 3. Ensino médio. 4. Portfólios em educação. I. Título.

ÉDER JUNIO DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O USO DE PORTFÓLIOS
COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL COM ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO E TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos no ano de 2023, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (PPG-EPF), do curso de Mestrado Acadêmico Interunidades do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Campus de São José do Rio Preto) IBILCE-UNESP.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Klein

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Ana Maria Klein (orientadora)
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca
USP - Câmpus de São Paulo

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto/SP
31 de julho de 2023

Dedico este trabalho para a minha esposa Cynthia, que sempre me apoiou nos momentos difíceis e em todo o trajeto da pesquisa científica. Tenho o privilégio de ter ao meu lado uma mulher incrível, companheira, amiga, parceira e guerreira.

À minha princesa e filha Isabela, que nasceu em 14 de abril de 2023 e já se apresentou ao mundo como uma guerreira, sendo uma promessa e um milagre de Deus cumprido em nossas vidas.

Aos meus familiares e amigos, que sempre estiveram presentes nos momentos difíceis e nos momentos de alegria e felicidade. Amo todos vocês!

“Deus não escolhe os capacitados, capacita os escolhidos. Fazer ou não fazer algo só depende de nossa vontade e perseverança” (Albert Einstein).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me capacitar e por não me deixar desistir de buscar o conhecimento e o ensino. Apesar da missão ser difícil, a vitória chegou.

À minha amada mãe, que sempre me incentivou nesse processo de pesquisa e sempre compreendeu as minhas ausências necessárias em algumas datas importantes, como em seu aniversário e no dia das mães, as quais foram dedicadas aos trabalhos do mestrado.

Aos meus pais (*in memoriam*) que hoje são aquelas duas estrelinhas que sempre me iluminaram, em tudo o que eu faço em minha vida.

À minha esposa e à minha filha, por compreenderem as minhas ausências em razão da dedicação na pesquisa científica, para que eu pudesse realizar esse trabalho que me proporcionou muito aprendizado e crescimento na área acadêmica. Registro aqui o meu muito obrigado por não desistirem de mim, amo vocês para a vida toda.

Aos(às) grandes mestres(as), professores(as) doutores(as) da Comissão Examinadora deste trabalho, pela paciência e contribuições significativas na realização desta pesquisa.

À minha querida e amiga, orientadora, professora doutora Ana Maria Klein, por sempre acreditar no meu potencial, por ter aberto as portas da Universidade de uma forma sempre gentil, carinhosa e com seu sorriso sempre cativa quem está ao seu redor, pois és uma mulher de rocha, forte, visionária, entusiasta e de uma inteligência ímpar. Eu te levarei por onde quer que eu esteja. Gratidão por todo esse tempo que passamos juntos e deixo aqui um até breve, Ana Klein!

À instituição de ensino que contribuiu significativamente com esse trabalho e aos seus estudantes participantes desta pesquisa, deixo o meu abraço e carinho a vocês.

Aos colegas de trabalho, a minha eterna gratidão pelas aulas trocadas para que eu pudesse cumprir meus créditos do mestrado, as palavras de apoio e incentivo, com tudo isso foi possível chegar à vitória.

Aos colegas mestrandos que contribuíram significativamente com a minha pesquisa, pelas ajudas, pelos incentivos, pelas superações e juntos conseguimos concluir os nossos trabalhos.

Aos queridos professores doutores da UNESP/IBILCE, que exerceram um papel fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem, da turma de mestrado de 2021. Deixo aqui o meu respeito, o meu carinho e a minha eterna gratidão por ter a oportunidade de conhecê-los e aprender com vocês ensinamentos que levarei para a vida toda. Muito obrigado! Vocês são os verdadeiros heróis do nosso Brasil.

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é obrigatória em todos os níveis e modalidades de educação desde 2012 quando foram promulgadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Um dos grandes desafios para levar esse tipo de educação para dentro das salas de aula é a adoção de estratégias metodológicas que possibilitem a relação entre os Direitos Humanos (DH) e as vivências dos estudantes, de modo que tais direitos sejam conhecidos e compreendidos como elementos constituintes da vida em sociedade. Por essa razão, o objetivo da presente pesquisa é identificar quais DH são percebidos por estudantes do Ensino Médio, antes, durante e após uma intervenção educacional que aborda o tema. Trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma Escola Pública de Ensino Médio Profissionalizante, localizada na região noroeste do Estado de São Paulo, junto a uma turma do primeiro ano a qual é formada por 36 estudantes. Nesse processo, foram aplicados questionários antes e após as intervenções a fim de levantar os DH conhecidos pelos estudantes. As intervenções foram realizadas por meio de aulas dialogadas que problematizaram os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e, posteriormente, foram utilizados portfólios como recurso pedagógico para provocar a reflexão e a significação dos DH, favorecendo a subjetivação dos conteúdos a partir da vivência e realidade de cada estudante. Para tanto, foram propostos seis portfólios, com periodicidade quinzenal, durante um semestre letivo, resultando em um total de 202 documentos. Os resultados indicam que os estudantes ampliaram suas percepções sobre os DH e transcenderam os direitos trabalhados durante as intervenções ao mencionarem os direitos de grupos específicos, tais como criança e adolescente, estatuto do idoso, pessoas com deficiência, povos originários e meio ambiente. Diante desse resultado, o uso de portfólios demonstra potencial para viabilizar a relação entre sujeito e conteúdo a qual representa a subjetividade e a objetividade presentes nos processos de ensino-aprendizagem. Entendemos, portanto, que a proposta dos portfólios, ao estimular a relação entre a vida cotidiana e os DH, favoreceu o reconhecimento dos DH para além dos conteúdos abordados em sala de aula.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Espaço escolar. Ensino Médio. Portfólios.

ABSTRACT

Human Rights Education (HRE) has been mandatory at all levels and types of education since 2012 when the National Guidelines for Human Rights Education were promulgated. One of the biggest challenges in bringing this type of education into classrooms is the adoption of methodological strategies that enable the relationship between Human Rights (HR) and students' experiences, so that such rights are known and understood as elements constituents of life in society. For this reason, the objective of this research is to identify which DH are perceived by high school students, before, during and after an educational intervention that addresses the topic. This is action research developed in a Public Vocational High School, located in the northwest region of the State of São Paulo, with a first-year class made up of 36 students. In this process, questionnaires were administered before and after the interventions in order to identify the DH known to the students. The interventions were carried out through dialogued classes that problematized the articles of the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) and, subsequently, portfolios were used as a pedagogical resource to provoke reflection and the meaning of Human Rights, favoring the subjectivation of contents based on experience and reality of each student. To this end, six portfolios were proposed, every two weeks, during an academic semester, resulting in a total of 202 documents. The results indicate that students expanded their perceptions about human rights and transcended the rights discussed during the interventions by mentioning the rights of specific groups, such as children and adolescents, the status of the elderly, people with disabilities, indigenous peoples and the environment. Given this result, the use of portfolios demonstrates the potential to facilitate the relationship between subject and content, which represents the subjectivity and objectivity present in the teaching-learning processes. We understand, therefore, that the proposal of the portfolios, by stimulating the relationship between everyday life and DH, favored the recognition of DH beyond the content covered in the classroom.

Keywords: Human Rights. Human Rights Education. School space. High school. Portfolios.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes.....	74
Gráfico 2 - Identidade de gênero dos participantes	74
Gráfico 3 - Doutrina religiosa seguida pelos participantes	75
Gráfico 4 - Raça dos participantes	75
Gráfico 5 - Relação laboral dos participantes.....	76
Gráfico 6 - Ciência dos Direitos Humanos pelos participantes.....	76
Quadro 1 - Síntese da metodologia de desenvolvimento da pesquisa	18
Quadro 2 - Objetivos específicos e instrumentos de coleta de dados	23
Quadro 3 – Situações cotidianas que demonstram os direitos e os direitos ministrados em sala de aula durante as intervenções	66
Quadro 4 - Exemplos de Direitos Humanos mencionados pelos estudantes participantes.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de aplicações dos portfólios	22
Tabela 2 - Dados dos estudantes participantes na pesquisa	24
Tabela 3 - Direitos Humanos mencionados pelos participantes	77
Tabela 4 - Direitos Humanos ausentes ou violados mencionados pelos participantes antes da intervenção	78
Tabela 5 - Direitos Humanos mencionados pelos participantes após as intervenções	81
Tabela 6 - Direitos Humanos mencionados após as intervenções	83
Tabela 7 - Número de participantes	84
Tabela 8 - Direitos citados nos portfólios	84
Tabela 9 - Direitos mencionados nos portfólios	86
Tabela 10 - Veículos nos quais os DH foram identificados	89
Tabela 11 - Comparação entre os DH mencionados pelos participantes antes, durante e depois das intervenções	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART.	Artigo
CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF/88	Constituição Federal de 1.988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
COVID-19	<i>Coronavirus disease 2019</i>
DCNEDH	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DH	Direitos Humanos
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
DNEDH	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
ECO	Ética e Cidadania Organizacional
EDH	Educação em Direitos Humanos
IBICT	Instituto Brasileiro de Inovação, Ciência e Tecnologia
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos 3
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SDHPR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIBiUSP	Sistema Integrado de Bibliotecas da USP
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. Introdução	14
2. Metodologia	17
2.1 Caracterização da pesquisa.....	17
2.2 Participantes e Locus da pesquisa.....	19
2.3 Procedimentos metodológicos	21
2.4 Aspectos éticos.....	24
3. Direitos humanos e educação em direitos humanos	26
3.1 Direitos Humanos	26
3.2 Educação em Direitos Humanos.....	31
3.3 Direitos Humanos como conteúdos escolares.....	36
3.4 Direitos Humanos e a prática pedagógica	39
4. Portfólios.....	50
5. Resultados e discussões.....	68
5.1 Categorização das respostas	69
5.2 Perfil dos participantes.....	73
5.3 Dados relativos à primeira etapa da pesquisa - antes das aulas.....	76
5.4 Análise dos questionários	77
5.4.1 Análise do questionário inicial.....	77
5.4.2 Análise do questionário final	80
5.5 Análise dos portfólios.....	83
5.6 Comparação antes, durante e depois	90
6. Considerações finais	92
Referências.....	95
Apêndices	99
Apêndice A – aprovação do projeto na plataforma brasil.....	99
Apêndice B – autorização.....	102
Apêndice C – termo de consentimento livre e esclarecido – tcle – pais/responsável ..	104
Apêndice D – termo de consentimento livre e esclarecido – tcle – estudante maior de idade	107
Apêndice E – termo de assentimento livre e esclarecido – tale - estudantes	110

Apêndice F – questionário.....	113
---------------------------------------	------------

1. Introdução

Este trabalho nasce da problematização sobre o ensino de Direitos Humanos (DH) na Educação Básica. Desde 2006, o Brasil assumiu o compromisso com a Educação em Direitos Humanos (EDH) como uma política pública por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018). Alguns anos após a assunção desse compromisso, o Estado dá mais um passo importantíssimo na concretização da EDH ao instituir as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Desde então, levar a EDH para dentro das salas de aula é um grande desafio que aspira à formação de cidadãos críticos e conscientes sobre seus direitos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2012) são de grande relevância para EDH, uma vez que definem conceitos e estratégias pedagógicas visando à inserção dos DH no ambiente escolar. Embora as diretrizes não sejam leis, elas possuem um caráter mandatário, tornando seu conteúdo obrigatório nos sistemas de ensino.

Além disso, tais diretrizes apresentam três formas de implementação da EDH nos programas e nos currículos de Educação Básica e Superior, a saber: a transversalidade, o conteúdo específico e o modo misto. A primeira forma trata da transversalidade dos DH com temas contidos no currículo os quais se relacionam aos DH, pois, em conjunto, esse trabalho enriquece o aprendizado. A segunda forma, por sua vez, aborda a obrigatoriedade da EDH como conteúdo específico no currículo dos cursos de Educação Básica e Superior. Por fim, a terceira forma promove a EDH de maneira mista, isto é, devemos trabalhar simultaneamente temas relacionados à EDH junto a outras disciplinas, porque essa junção proporciona ao estudante um aprendizado com vários enfoques, enriquecendo o sistema de ensino e aprendizado que a escola possibilita aos seus discentes.

O conceito de EDH, adotado pela presente pesquisa, ancora-se nas cinco dimensões definidas pelo PNEDH (BRASIL, 2018): conhecimento, valor, metodologia, práticas e formação para a cidadania. Essas dimensões evidenciam a importância da abordagem dos DH como elementos constituintes da vida em sociedade, ou seja, como elementos presentes tanto nas relações entre pessoas e instituições quanto nas relações interpessoais. Nesse sentido, não se trata de mera transmissão de conteúdos; mas, sim, implica na assunção de princípios como valores morais que norteiam as ações pessoais, institucionais e sociais. Implica também no saber agir para

reivindicar e manter direitos conquistados. Assim, o desenvolvimento de uma educação multidimensional como a proposta nos documentos norteadores da EDH pressupõe metodologias participativas que favoreçam a formação de cidadãos ativos e conscientes de seus direitos.

Interessa-nos, nesta pesquisa, verificar o quanto as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre os DH são modificadas a partir de uma disciplina. Para tanto, as aulas ministradas abordam questões relativas aos DH e utilizam portfólios como instrumento de reflexão mediante a solicitação de que cada estudante registre, por meio de diferentes linguagens, situações ou elementos de seu cotidiano, algum direito.

A escolha do portfólio, como instrumento metodológico no desenvolvimento das aulas, considera seu potencial para estimular o olhar do estudante para a realidade de maneira crítica e em diferentes contextos. Os portfólios têm sido muito utilizados na educação nas últimas décadas, sobretudo, como elementos de avaliação, pois possibilitam transcender a mera reprodução de conteúdo e consideram a percepção e a subjetividade dos estudantes em relação aos conteúdos trabalhados (AMBROSIO, 2013, apud, FERNANDES, 2017, p. 39).

Ademais, como os DH são elementos que integram a vida de cada ser humano, a sua compreensão e a sua valorização devem ocorrer a partir da problematização da realidade, isto é, esses direitos precisam estar relacionados aos contextos reais e às experiências subjetivas dos estudantes.

Isso posto, a questão *Como uma intervenção educacional, voltada aos Direitos Humanos, provoca as percepções dos estudantes sobre o tema?* norteia a situação-problema da pesquisa.

Diante de tal problema, o objetivo geral da pesquisa é identificar quais DH são percebidos por estudantes do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico, antes, durante e após uma intervenção que aborda o tema.

Já os objetivos específicos da pesquisa são:

1. Identificar, antes do início da intervenção, quais são os Direitos Humanos conhecidos pelos estudantes;
2. Levantar e classificar, durante o desenvolvimento da intervenção, quais Direitos Humanos os estudantes reconhecem e significam em seu cotidiano;
3. Identificar e comparar, ao final da intervenção, os Direitos Humanos que os estudantes declaram conhecer.
4. Avaliar a intervenção realizada e discutir as implicações para a Educação em Direitos Humanos.

Visando responder ao problema proposto e atender aos objetivos definidos, este trabalho estrutura-se da seguinte forma: na seção 1, mencionamos a introdução desta pesquisa. Na seção 2, apresentamos os processos metodológicos de nosso estudo. Na seção 3, caracterizamos os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos. Na seção 4, expomos a definição de portfólios. Na seção 5, examinamos e discutimos os resultados da pesquisa por meio da análise das aulas e dos portfólios utilizados. Por fim, na seção 6, trazemos as considerações finais.

2. Metodologia

2.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa tem natureza aplicada. Silva e Menezes (2001, p. 20) afirmam que “a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”

Nesse contexto, a abordagem do problema é qualitativa, pois considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A pesquisa qualitativa, segundo Pereira (2001, p. 21), “também se ocupa da investigação de eventos qualitativos, mas com referenciais teóricos menos restritivos e com maior oportunidade de manifestação para a subjetividade do pesquisador”.

Diante disso, este trabalho estrutura-se em fundamentação teórica e pesquisa-ação. A fundamentação teórica é desenvolvida por meio de revisão narrativa, a qual não esgota as fontes de informações e não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas, resultando em uma seleção de estudos e interpretações das informações sujeitas à subjetividade dos autores. Nessa etapa, consideramos quatro parâmetros: temático, linguístico, fontes primordiais consultadas e cronologia das publicações (LIMA; MIOTO, 2007). O parâmetro temático circunscreve-se aos Direitos Humanos (DH), à Educação em Direitos Humanos (EDH), ao espaço escolar e aos portfólios. Já o parâmetro linguístico adota, nas buscas, a língua portuguesa, uma vez que nos interessa a discussão sobre Direitos Humanos contextualizada no Brasil. O parâmetro de fontes primordiais de pesquisa, em contrapartida, refere-se aos livros, aos artigos, às teses, às dissertações e as demais produções científicas consultados em sites como o Sistema Integrado de Bibliotecas da USP (SIBiUSP); Google Acadêmico; plataformas do Instituto Brasileiro de Inovação, Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO). Por fim, o parâmetro cronológico engloba as obras mais recentes, principalmente, aquelas produzidas após a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, datado de 2006. Esse documento é um marco para a EDH, pois exemplifica o compromisso do Estado brasileiro em transformar tal tipo de educação em uma política pública. A seleção dos materiais resultantes dessa busca teve como critérios a convergência com os objetivos específicos da pesquisa e com os conceitos e práticas desenvolvidos na pesquisa-ação.

Quanto à pesquisa-ação, ela é definida como “(...) um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como independente, não-reativa e objetiva” (ENGEL, 2000, p. 182). Ademais, tem como objetivo a junção da pesquisa

com a ação ou a prática. Para Engel (2000, p. 182), a pesquisa-ação apresenta característica inovadora, ou seja, a interferência proposta no campo prático busca uma ação já no momento da pesquisa e não espera uma possível consequência ou uma recomendação apenas no final do processo de pesquisa.

Isto posto, o lócus escolhido para a realização da pesquisa foi o local de trabalho do pesquisador, uma Escola Pública de Ensino Médio Profissionalizante, com sede na região noroeste do Estado de São Paulo, localizada em um município de pequeno porte. A escola atende a 1.000 (um mil) estudantes regularmente matriculados, seu quadro docente é composto por 80 professores e o tempo médio de experiência dos docentes são 17 anos. Em relação à pesquisa, esta foi desenvolvida no primeiro semestre de 2022, com estudantes da primeira série do ensino médio integrada com curso técnico profissionalizante, visto que, nessa série, há o componente curricular Ética e Cidadania Organizacional (ECO) o qual se relaciona ao tema dos Direitos Humanos. O referido componente conta com aulas realizadas uma vez por semana com carga horaria de 1h40, totalizando, ao final do ano, 80 horas aula.

Seguindo os passos do desenho de uma pesquisa-ação, o professor titular da disciplina participou de todo o processo de planejamento e de desenvolvimento das ações de intervenção. Assim, a pesquisa-ação foi desenvolvida em 3 etapas: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção. As etapas 1 e 3 realizaram-se por meio de questionários inicial e final. O objetivo dessa fase foi identificar os Direitos Humanos que os estudantes conheciam antes da intervenção e quais passaram a conhecer após a intervenção. Já a etapa 2 fez uso de portfólios com periodicidade quinzenal, totalizando, ao fim da intervenção, 202 portfólios.

Os dados resultantes das três etapas foram tratados por meio da análise de conteúdo, a qual sob o enfoque de Bardin (2016), é um instrumento utilizado na análise interpretativa cujo objetivo é fornecer dados e indicadores essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Além disso, utilizamos a técnica de categorização das respostas, entendendo que se trata de um sistema de classificação e agrupamento dos elementos de uma mensagem e por isso “[...] facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo” (MORAES, 1999, n.p.).

O quadro 1 apresenta uma síntese da metodologia para desenvolvimento deste trabalho.

Quadro 1 - Síntese da metodologia de desenvolvimento da pesquisa

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	
Parâmetro	Direitos Humanos

Temático Descritores	Educação em Direitos Humanos Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Espaço escolar; Ensino Médio e Portfólios.			
Parâmetro Linguístico	Língua Portuguesa.			
Fontes	Sistema Integrado de Bibliotecas da USP (SIBiUSP); Google Acadêmico; Plataformas do Instituto Brasileiro de Inovação, Ciência e Tecnologia (IBICT); Plataforma do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO).			
Parâmetro Cronológico	Marco Temporal 2006 – Lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos			
PESQUISA-AÇÃO				
Objetivo	Etapa	Técnica	Instrumento	Análise
Identificar os Direitos Humanos conhecidos pelos estudantes.	1ª. Pré-intervenção	Pesquisa-ação/ Levantamento	Questionário	Análise de conteúdo
Identificar e classificar quais Direitos Humanos os estudantes reconhecem e significam em seu cotidiano.	2ª. Intervenção	Pesquisa-ação	Portfólios	Análise documental/análise de conteúdo
Identificar e comparar, ao final da intervenção, os Direitos Humanos que os estudantes declaram conhecer.	3ª. Pós-intervenção	Pesquisa-ação/ Levantamento	Questionário	Análise de conteúdo

Fonte: Elaboração do autor, 2022.

2.2 Participantes e Lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida junto a 36 estudantes do Ensino Médio com Habilitação

Profissional de uma Escola Pública, no Estado de São Paulo. Em relação ao curso Técnico realizado pelos estudantes da referida escola, este tem duração de três anos e, além de estudantes local, recebe discentes de cidades paulistas adjacentes. Os estudantes ingressam no curso por meio de processo seletivo que ocorre no período de seleção anual.

Os participantes da pesquisa são estudantes do primeiro ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico Profissionalizante de Serviços Jurídicos. Foram colhidos o consentimento dos pais/responsáveis e o assentimento dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Os discentes, os quais não concordaram em participar da pesquisa, não tiveram nenhum prejuízo letivo. Além disso, na etapa do questionário final, três estudantes participantes da pesquisa pediram transferência escolar devido às suas famílias terem mudado de cidade e, por essa razão, não participaram da última fase da pesquisa.

Quanto às características sociodemográficas dos participantes (36 estudantes), todos se qualificam solteiros. No que concerne a faixa etária, 88,9% têm 15 anos de idade. No que tange ao gênero, 69,4% se declaram como mulher cisgênero e 30,6% se declaram como homem cisgênero. No que se refere a doutrinas religiosas, a maioria dos participantes se identifica com as religiões católica e evangélica (36,1% cada uma). Já em relação à raça, 52,8% designam-se brancos, 41,7% designam-se pardos e 5,5% designam-se pretos. Finalmente, apenas 13,9% exercem atividades remuneradas.

Conforme mencionado brevemente no item 2.1, a presente pesquisa foi realizada no componente curricular de Ética e Cidadania Organizacional (ECO). Sob responsabilidade do professor do componente, são ministradas, às quintas-feiras no período vespertino, duas aulas por semana, totalizando 80 horas aulas anuais. Os valores e as atitudes trabalhados nesse componente curricular são incentivar os comportamentos éticos, o diálogo e a interlocução, bem como valorizar as ações que contribuam para a convivência saudável.

As bases do componente de ECO são: i) Noções gerais sobre as concepções clássicas da Ética; ii) Ética, moral – reflexão sobre os limites e responsabilidades nas condutas sociais; iii) Cidadania, trabalho e condições do cotidiano, a partir de estudos de caso; iv) Relações sociais no contexto do trabalho e desenvolvimento de uma ética regulatória; v) Códigos de ética nas relações profissionais; vi) Consumo consciente sob a ótica do consumidor e do fornecedor; vii) Códigos de ética e normas de conduta – princípios éticos; viii) Direito Constitucional e Direitos Humanos na formação da cidadania: direitos sociais – artigo 6º da Constituição Federal; ix) Princípios da Ética e suas relações com a formação do Direito Constitucional; x) Aspectos gerais da aplicabilidade da legislação ambiental no desenvolvimento socioeconômico e ambiental; xi) Responsabilidade social como parte do desenvolvimento da cidadania: Justiça

social; xii) Políticas de combate ao preconceito e a discriminação e xiii) Mobilidade, acessibilidade, inclusão social e econômica.

Ademais, tal componente é trabalhado de maneira interdisciplinar com o componente curricular de Noções de Direito Constitucional, em especial, nas temáticas Direito Constitucional na formação da cidadania; Direitos Sociais – artigo 6º da Constituição Federal e Princípios da Ética e suas relações com a formação do Direito Constitucional.

Outro tema relevante ministrado nessa disciplina refere-se à responsabilidade social como parte do desenvolvimento da cidadania (tais como a justiça social e as políticas de combate ao preconceito), possibilitando, assim, o aprendizado do estudante em relação aos direitos e às garantias fundamentais, defendidos em nossa Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Nesse universo, o professor titular e o pesquisador desenvolveram, em conjunto, o trabalho de campo da presente pesquisa-ação por meio de questionários e portfólios aplicados aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio.

2.3 Procedimentos metodológicos

Como instrumentos de coleta dados, utilizamos portfólios e questionários inicial e final. Esses questionários foram desenvolvidos e aplicados de modo *online*, por meio da plataforma digital *Google Forms*. Para preservar a identidade do estudante, não houve identificação pessoal nos questionários. Desse modo, a primeira seção foi composta por informações pessoais do perfil do participante, tais como faixa etária, identidade de gênero, doutrina religiosa, estado civil, raça/cor e atividade laboral. A segunda seção, por sua vez, continha questões voltadas para os conhecimentos sobre DH, a saber: i) Você já ouviu falar sobre Direitos Humanos? ii) Onde você ouviu falar sobre Direitos Humanos? iii) Para você, o que são Direitos Humanos; iv) Quais Direitos Humanos você conhece? e v) Quais Direitos Humanos estão presentes em sua vida? Por fim, após a aplicação do questionário final, efetuamos a seguinte pergunta aos participantes: quais Direitos Humanos estiveram ausentes ou foram violados na sua vida? Ao término da atividade, as respostas foram categorizadas e as informações analisadas.

A primeira etapa de investigação ocorreu antes do início da intervenção educacional no componente curricular de Ética e Cidadania Organizacional (ECO) e consistiu na aplicação de um questionário inicial, visando identificar os DH conhecidos pelos estudantes e constatar de que modo tomaram ciência de tais direitos. Ambos os objetivos foram categorizados a partir das Gerações de Direitos.

Nessa primeira etapa, tivemos 36 participantes que responderam ao questionário inicial

por completo e 4 estudantes que não aceitaram participar da pesquisa. Os estudantes, que não concordaram em participar, não obtiveram ônus ou prejuízo. Enquanto estes foram direcionados para a biblioteca da escola, acompanhados de uma auxiliar docente/bibliotecária para realização de uma atividade extracurricular de pesquisa, aqueles foram encaminhados ao laboratório de informática a fim de responder ao questionário inicial.

O questionário inicial foi aplicado de forma *online* em 24 de março de 2022, pela plataforma *Google Forms*. O professor do componente curricular de ECO e o pesquisador direcionaram e acompanharam os estudantes até o laboratório de informática da escola para que pudessem responder ao questionário inicial. Todos conseguiram acesso ao formulário e os 36 estudantes participantes conseguiram responder ao questionário em tempo hábil, sem nenhuma intercorrência que pudesse prejudicar o andamento da atividade.

A segunda etapa da pesquisa, por sua vez, aconteceu no transcorrer das aulas do componente curricular de ECO, entre o período de março de 2022 a julho de 2022. Foram utilizados portfólios individuais, totalizando 6 portfólios por estudante. Portanto, todos os estudantes (participantes ou não da pesquisa) tiveram que fazê-los; porém, o material daqueles que ficaram excluídos da pesquisa não foi utilizado na análise dos dados obtidos pelo pesquisador. Os portfólios, assim como os questionários, foram elaborados digitalmente no laboratório de informática por meio da plataforma *Google Forms*. A tabela 1, abaixo, apresenta os dados referentes à aplicação desse instrumento:

Tabela 1 - Dados de aplicações dos portfólios

Número e data portfólios	Participantes que responderam	Não participantes
1º - 14/04/2022	35	01
2º - 28/04/2022	34	02
3º - 12/05/2022	33	03
4º - 26/05/2022	33	03
5º - 09/06/2022	34	02
6º - 23/06/2022	33	03

Fonte: Elaboração do autor, 2022.

Os estudantes não participantes, que constam na tabela 1, não responderam ao portfólio porque faltaram no dia da aplicação; assim, não foram contabilizados na somatória dos estudantes que responderam ao portfólio. Porém, em caso de falta, era permitido aos estudantes realizar o portfólio posteriormente; inclusive, eles tiveram acesso liberado na plataforma *Google Forms* a todos os portfólios e questionários durante o período de intervenção

educacional (24 de março de 2022 a 31 de julho de 2022). Após esse período, o pesquisador bloqueou o acesso aos formulários eletrônicos, mas esclareceu que o estudante participante poderia deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem que isso lhe acarretasse prejuízo; explicando apenas que suas respostas não seriam utilizadas nem contabilizadas para análise dos resultados.

Quanto à elaboração dos portfólios, as instruções dadas aos estudantes seguiram ao seguinte esquema: quando os estudantes se deparassem, em seu cotidiano, com algum elemento que os remetesse aos DH, eles deveriam trazer para o portfólio uma breve descrição. Em seguida, essas informações deveriam ser ampliadas, ou seja, seria necessário mencionar qual direito (ou quais direitos) estava(m) presente(s) no material escolhido e esclarecer o porquê de tal associação. Tratava-se, portanto, de uma justificativa pessoal.

A proposta, nessa etapa, consistiu em que cada estudante selecionasse um material – *podcast*, poesia, obra de arte, música, filme, por exemplo – que lhe remetesse aos DH e, a partir disso, identificasse qual direito estava associado a este material e justificasse a razão pela qual escolheu o material em questão. Essa análise permitiu reconhecer quais os direitos mais citados nos portfólios, bem como qual o material mais escolhido por eles para se expressarem. Conforme dito, cada estudante participante armazenou 6 portfólios na plataforma digital.

Por fim, na última etapa, por meio do questionário final, repetimos o levantamento inicial com os estudantes. Porém, nesse momento, como mecanismo de avaliação para averiguarmos o quanto da percepção deles sobre os DH mudaram após o período de intervenção educacional. Para tanto, utilizamos as mesmas perguntas do questionário inicial para coleta de dados após a intervenção.

Diante do exposto, o quadro 2 resume os instrumentos adotados para a coleta de dados em relação aos objetivos específicos desta pesquisa.

Quadro 2 - Objetivos específicos e instrumentos de coleta de dados

Objetivos específicos	Instrumentos
a) Identificar, antes do início da disciplina, quais os DH que os estudantes conhecem.	Questionário inicial
b) Levantar e classificar, durante o desenvolvimento da disciplina, quais DH os estudantes reconhecem e significam em seu cotidiano.	Portfólios
c) Identificar e comparar, ao final da disciplina, os DH que os estudantes declaram conhecer.	Questionário final
d) - Avaliar a intervenção realizada e discutir as implicações para a Educação em Direitos Humanos.	Dados resultantes dos instrumentos utilizados (questionários e portfólios)

Fonte: Elaboração própria, 2022.

2.4 Aspectos éticos

Quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, solicitamos a autorização institucional do(a) gestor(a) da Escola Pública de Ensino Médio e Técnico para o andamento da pesquisa na unidade escolar. Posteriormente, submetemos um projeto e um questionário ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com a finalidade de identificar quais direitos os estudantes associam aos DH. A presente pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e obteve o Parecer Consubstanciado do CEP (Aprovado), em 3 de março de 2022 - CAAE:54857221.9.0000.5466 - Número do Parecer: 5.270.241.

A identificação dos participantes e da instituição escolar são devidamente preservadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UNESP e conforme a Resolução N ° 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Como critério de elegibilidade para participação na pesquisa, apresentamos e explicamos a pesquisa previamente aos estudantes e, em seguida, enviamos o pedido de autorização de participação para o responsável. O responsável pelo(a) estudante, que consentiu a participação da pesquisa, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) no próprio questionário eletrônico, disponibilizado pela Plataforma *Google Forms*. Os estudantes que não concordaram em participar foram encaminhados para o final do formulário eletrônico da pesquisa. Assim, após o pedido de autorização, participaram da pesquisa – isto é, do primeiro levantamento, do último levantamento e dos portfólios – apenas os estudantes que concordaram em participar e cujos responsáveis autorizaram. Como critério de exclusão, foram excluídos da pesquisa aqueles estudantes que não aceitaram participar quando responderam ao formulário eletrônico e/ou aqueles cujos responsáveis tenham proibido a sua participação, conforme indica a tabela 2.

Tabela 2 - Dados dos estudantes participantes na pesquisa

Número de estudantes na sala	Participantes	Não participantes
40	36	4

Fonte: Elaboração do autor, 2022.

Em relação aos responsáveis e aos participantes, reforçamos que, antes de iniciarmos a pesquisa, estes foram comunicados de que poderiam desistir a qualquer momento da pesquisa, independentemente de sua contribuição.

No que tange aos participantes, salientamos que os riscos na participação da pesquisa

foram o desconforto em responder alguma questão, o cansaço diante da extensa jornada de estudos e as dificuldades de conexão com a internet e/ou com aplicativos utilizados. Segundo estudos atuais, o desconforto psicológico ou outro dano possível à saúde dos participantes é mínimo; mas, caso houvesse, receberia os cuidados necessários e, se preciso, seria encaminhado para a unidade de saúde adequada. Em caso de contato pessoal, foram seguidos os protocolos de segurança referentes ao Coronavírus (COVID-19). Além disso, os participantes não tiveram quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

3. Direitos humanos e educação em direitos humanos

3.1 Direitos Humanos

Os Direitos Humanos (DH) advêm de um processo histórico anterior à Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948. Para Tosi (2005 p. 18),

após a experiência terrível dos horrores das duas guerras mundiais, dos regimes liberticidas e totalitários, das tentativas “científicas” e em escala industrial de extermínios dos judeus e dos “povos inferiores”, época que culminará com o lançamento da bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki - os líderes políticos das grandes potências vencedoras criaram, em 26 de junho de 1945, em São Francisco, a ONU (Organização das Nações Unidas) e confiaram-lhe a tarefa de evitar uma terceira guerra mundial e de promover a paz entre as nações, consideraram que a promoção dos “direitos naturais” do homem fosse a condição *sine qua non* para uma paz duradoura (TOSI, 2005, p. 18).

Bobbio (1992, p. 30) menciona que os DH surgem como direitos naturais universais e são efetivados quando a Constituição incorpora a Declaração de Direitos. Diante disso, Piovesan afirma que

não obstante a importância do debate a respeito do fundamento dos direitos humanos, como pondera Norberto Bobbio, o maior problema dos direitos humanos hoje “não é mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los”. Note-se que o Direito Internacional dos Direitos Humanos ergue-se no sentido de resguardar o valor da dignidade humana, concebida como fundamento dos direitos humanos. (PIOVESAN, 2021, p. 333)

Nesse cenário, Piovesan (2021, p. 333) apresenta a polêmica sobre o fundamento e a natureza dos direitos humanos: de um lado, há aqueles que defendem tratar-se de um direito natural; de outro lado, há aqueles que acreditam ser um direito positivo, um direito histórico derivado de um sistema moral. Para a autora, a polêmica ainda existe na contemporaneidade e, em sua obra, defende a historicidade dos direitos humanos, isto é, “[...] estes não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução”. Segundo Piovesan (2021, p. 333), os DH são frutos de lutas, de ações e de conquistas sociais em busca da dignidade do humana e da emancipação do cidadão.

Piovesan (2021, p. 333) ressalta que a internacionalização dos DH ocorreu após a 2ª Guerra Mundial, em meados do Século XX, período no qual os DH foram suprimidos e violados, desconsiderando o ser humano como cidadão. Dessa forma,

a internacionalização dos direitos humanos constitui, assim, um movimento extremamente recente na história, que surgiu a partir do pós-guerra, como

resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo. Apresentando o Estado como o grande violador de direitos humanos, a Era Hitler foi marcada pela lógica da destruição e da descartabilidade da pessoa humana, o que resultou no extermínio de onze milhões de pessoas. O legado do nazismo foi condicionar a titularidade de direitos, ou seja, a condição de sujeito de direitos, à pertinência a determinada raça — a raça pura ariana. (PIOVESAN, 2021, p. 340)

Segundo a autora, a partir do momento em que o ser humano é descartado e tratado como um objeto fútil, é necessária uma reconstrução dos DH, pois "diante dessa ruptura, emerge a necessidade de reconstruir os direitos humanos, como referencial e paradigma ético que aproxime o direito da moral." (PIOVESAN, 2021, p. 341)

A partir de 1939, Auschwitz foi o campo de concentração de maior destaque no período do holocausto. Vítimas do nazismo, prisioneiros de guerra, homossexuais, ciganos e, principalmente, os judeus, contrários à base e à moral alemã, eram presos e exterminados pelas câmaras de gás daquele campo. Esse período foi marcado pela supressão dos DH e pela desumanização do cidadão, que tinha seus pertences retirados, seus cabelos raspados e seus nomes esquecidos, visto que a identificação era dada por meio de números tatuados nos braços.

Nesse sentido, Tosi (2005, p. 7) afirma que o surgimento dos DH se deu nos documentos internacionais durante a 2ª Guerra Mundial como uma reação coletiva às barbáries produzidas pelos regimes nazifascistas, e tendo a expressão “direitos humanos” sido incorporada à Carta das Nações Unidas em 1945. Tosi (2005, p. 18) cita que os líderes políticos da época, reconhecidos como grandes potências vencedoras, “criaram, em 26 de junho de 1945, em São Francisco, a ONU (Organização das Nações Unidas) e confiaram-lhe a tarefa de evitar uma terceira guerra mundial e de promover a paz entre as nações, consideraram que a promoção dos “direitos naturais” do homem fosse a condição *sine qua non*¹ para uma paz duradoura”. Ainda segundo o autor,

um dos primeiros atos da Assembleia Geral das Nações Unidas foi a proclamação, em 10 de dezembro de 1948, de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo primeiro artigo reza da seguinte forma: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade (TOSI, 2005, p. 18).

A DUDH foi publicada em 10 de dezembro de 1948. No período pós-Segunda Guerra Mundial, ela se apresenta para garantir a dignidade para todos os seres humanos. Os DH são, portanto, conquistas históricas e não admitem retrocessos. A fim de compreendermos esses

¹ [tradução nossa] Expressão latina traduzida como “sem a qual não”, isto é, faz referência a algo indispensável, imprescindível.

direitos e a atuação do Estado em relação a cada um deles, apresentamos a análise de Tosi (2005) que os explica a partir de gerações.

Tosi (2005, p. 22) ressalta que a primeira geração é defensora dos direitos civis e políticos os quais são protegidos pelos Estados Liberais como, por exemplo, “direito à vida, à liberdade, à propriedade, à segurança pública, à proibição da escravidão e da tortura e à igualdade perante a lei”. Nessa geração, todo cidadão – tanto homens quanto mulheres – usufrui os mesmos direitos e deveres, tem direito a um julgamento justo e imparcial (é proibido, portanto, a prisão arbitrária) e desfruta da liberdade de expressão e do direito de ir e vir, inclusive, proporcionando aos que têm esses direitos violados, a possibilidade de utilizarem o *habeas corpus* (preventivo e repressivo) junto ao Poder Judiciário. Segundo Tosi (2005, p. 22), “para a tradição liberal, esses são os únicos direitos no sentido próprio da palavra, porque podem ser exigidos diante de um tribunal e, por isso, são de aplicação imediata [...]”. Dessa forma, o tribunal de justiça, que busca a não interferência do Estado em determinados direitos do cidadão, ancora-se no princípio da liberdade do indivíduo.

Em tal contexto, Guerra (2017) menciona que, mesmo o Estado prestando uma atuação negativa, esses direitos precisam ser reconhecidos pelo Poder Legislativo através de legislações internas que garantem ao cidadão o efetivo exercício dos DH. Em outras palavras,

significa dizer que, para o exercício pleno dos primeiros direitos (primeira geração), é necessário que estejam devidamente reconhecidos pelo Estado (atuação legislativa) e que haja a composição de órgãos que garantam seu exercício (Poder Judiciário, Polícia etc.). (GUERRA, 2017, p. 182)

Oliveira e Vaz (2018) convergem com os demais autores e afirmam que o Estado é obrigado a respeitar a autonomia do cidadão, realizando as prestações negativas. Assim,

os direitos de primeira geração ou dimensão são os direitos e garantias individuais e políticos clássicos que têm no indivíduo o centro de proteção (liberdades públicas: direito à vida, à liberdade, à expressão e à locomoção). Representam um limite na atuação do Estado, ou seja, não mate, não prenda, entre outras atividades constritivas. São prestações negativas nas quais o Estado deve proteger a esfera de autonomia do indivíduo (direitos civis e políticos). (OLIVEIRA; VAZ, 2018, p. 117)

Os autores declaram que esses DH têm origem nas revoluções liberais como, por exemplo, a Magna Carta (1215), o *Habeas Corpus Act* (1679) e a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789).

Conforme Tosi (2005), a segunda geração, por sua vez, protege os direitos econômicos, culturais e sociais, sendo necessárias ações efetivas do Estado, tais como direito à seguridade

social (o auxílio emergencial no período da pandemia, por exemplo); direito ao seguro de desemprego; o direito ao trabalho, proporcionando salários justos e iguais para homens e mulheres; direito à vida cultural e ao acesso ao conhecimento científico e direito ao bem-estar social e ao lazer. Assim, Tosi (2005, p. 22) nos ensina que “a maioria dos direitos de segunda geração não podem ser exigidos diante de um tribunal, e por isso, são de aplicação progressiva ou programática e existe um debate sobre a sua justiciabilidade”, ou seja, para ter maior efetividade, busca-se a possibilidade de o Poder Judiciário apreciar pedidos de cumprimento de direitos de segunda geração, fazendo com que o Estado seja obrigado a cumprir o seu papel ao garantir esses direitos a todo cidadão pela via judicial.

Guerra (2017, p. 182) acrescenta que os DH da segunda geração pressupõem uma atuação de liberdade positiva do Estado, ou seja, “é necessário que haja a atuação firme do Estado, com a realização de políticas públicas para o incremento e efetivação dos citados direitos.” Já Oliveira e Vaz (2018) ressaltam que a segunda geração surgiu no período da Revolução Industrial, causando grandes resultados no processo produtivo a nível econômico e social. Seu início deu-se na Inglaterra em meados do século XVIII e expandiu-se mundialmente no século XIX. Para os autores,

os direitos de segunda geração ou dimensão são os direitos sociais, econômicos e culturais que valorizam grupos de indivíduos, tais como os trabalhadores e aposentados (direito ao trabalho, ao seguro social, à subsistência, amparo à doença, à velhice, entre outros). Espera-se uma ação positiva por parte do Estado viabilizando tais direitos. Seu eixo central está na igualdade de condições para os seres humanos. (OLIVEIRA; VAZ, 2018, p. 117)

Oliveira e Vaz (2018) mencionam que os principais documentos que ensejaram os direitos de segunda geração são a Constituição Mexicana de 1917, a Declaração Russa dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado de 1918, a Constituição Alemã de 1919 (Weimar), a criação da Organização Internacional do Trabalho (1919) e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966.

Já a terceira geração protege o direito a uma nova ordem internacional. Para Tosi (2005), busca-se proporcionar ao cidadão os direitos e as liberdades garantidos pela DUDH como, por exemplo, o direito à paz, ao desenvolvimento e ao meio ambiente, possibilitando, assim, a solidariedade social entre os povos. Tosi (2005, p. 22-23) adverte que “um dos problemas desta definição está na ausência de uma organização internacional com autoridade suficiente para tornar efetiva a garantia e a aplicação destes direitos”. Sabemos que diversos países (inclusive, o Brasil), não cumprem os direitos e as garantias contidos na DUDH para os seus povos e, além

disso, buscam suprimir os DH já existentes de forma negacionista.

Guerra (2017, p. 640) descreve que os direitos de terceira geração vieram como resposta à exploração de países em desenvolvimento – levando em consideração o seu Produto Interno Bruto (PIB) e o seu Poder Militar – e à busca pela liberdade cultural, pela não exploração de trabalhadores pelos países industrializados, “bem como pelos quadros de injustiça e opressão no próprio ambiente interno dessas e de outras nações revelados mais agudamente pelas revoluções de descolonização ocorridas após a Segunda Guerra Mundial”.

Oliveira e Vaz (2018) expõem que os direitos da terceira geração são conhecidos como direitos difusos e coletivos, isto é,

os direitos da terceira geração são conhecidos por direitos de fraternidade ou solidariedade e abrangem um meio ambiente equilibrado, a fraternidade entre os povos, além de outros direitos difusos. Desse modo, busca-se proteger um número indeterminado e indeterminável de pessoas. São enfatizados após a Segunda Guerra Mundial, principalmente com a criação da Organização das Nações Unidas (1945) e a internacionalização dos direitos humanos. (OLIVEIRA; VAZ, 2018, p.120)

Além disso, Oliveira e Vaz (2018) apresentam, como exemplo da terceira geração, o art. 225 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que trata da proteção ao consumidor e ao meio ambiente. Nesse sentido, devemos estar atentos e vigilantes em relação ao direito do trabalhador e ao meio ambiente sustentável para que possamos garantir a efetividade de direitos por parte do Poder Público.

Por fim, a quarta geração defende o direito das gerações futuras, isto é, as próximas gerações terão o direito de viver em um mundo melhor ao que estamos vivendo na atualidade. Para Tosi (2005, p. 23), “isto implica uma série de discussões que envolvem todas as três gerações de direitos, e a constituição de uma nova ordem econômica, política, jurídica, e ética internacional”.

Oliveira e Vaz (2018) afirmam que o direito de quarta geração é defendido por alguns autores como sendo o direito vinculado ao desenvolvimento científico, também chamado de desenvolvimento biotecnológico. Desse modo, dizem os autores que “os direitos de quarta geração são conhecidos por direitos dos povos e são frutos da última fase da estruturação do Estado Social. Abrangem o direito à informação, ao pluralismo, à democracia, entre outros” (OLIVEIRA; VAZ, 2018, p.122). Como exemplos, os autores citam o DNA, a genética, a nanotecnologia e a clonagem.

A respeito dessa nova geração de direitos, Bobbio (1992) alega que

já se apresentam novas exigências que só poderiam chamar-se de direitos de quarta geração, referentes aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo. (BOBBIO, 1992, p. 6)

Apesar de cada geração defender direitos específicos, todas estão interligadas e se complementam, tornando, assim, os DH indivisíveis. Os DH são, portanto, interdependentes e um direito influencia o gozo do outro. Por exemplo, o direito de ir e vir é considerado um direito de primeira geração que implica em uma atuação negativa do Estado, mas somente pode ser plenamente exercido se houver algum transporte disponível, se as pessoas tiverem condições financeiras para pagar pelo transporte ou se houver acessibilidade. Todos estes são direitos sociais e demandam uma ação positiva do Estado. Assim sendo, não podemos pensar em direitos de maneira isolada nem colocá-los em uma escala hierárquica.

3.2 Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem a finalidade de garantir a efetividade do direito à liberdade, à fraternidade e à igualdade. Em decorrência do término da grande guerra europeia do século XX, também conhecida como 2ª Guerra Mundial, vivemos dias difíceis e sem paz. Mesmo dentro da Europa, tivemos a guerra da antiga Iugoslávia e, atualmente, vivemos a guerra da Ucrânia, ressaltando que todas elas foram promovidas pela aliança militar liderada pelos Estados Unidos da América (EUA). Com essas atrocidades ocorridas até o presente momento, a Declaração Universal de Direitos Humanos – DUDH (1948) foi o marco inicial internacional que almeja a preservação e a garantia dos DH a qualquer cidadão. Tosi (2005) apresenta o posicionamento da comunidade internacional, a fim de evitar uma Terceira Guerra Mundial. Nesse sentido, relata o autor:

quando, - após a experiência terrível dos horrores das duas guerras mundiais, dos regimes liberticidas e totalitários, das tentativas “científicas” e em escala industrial de extermínios dos judeus e dos “povos inferiores”, época que culminará com o lançamento da bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki - os líderes políticos das grandes potências vencedoras criaram, em 26 de junho de 1945, em São Francisco, a ONU (Organização das Nações Unidas) e confiaram-lhe a tarefa de evitar uma terceira guerra mundial e de promover a paz entre as nações, consideraram que a promoção dos “direitos naturais” do homem fosse a condição *sine qua non* para uma paz duradoura. Por isto, um dos primeiros atos da Assembleia Geral das Nações Unidas foi a proclamação, em 10 de dezembro de 1948, de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo primeiro artigo reza da seguinte forma: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de

consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade (TOSI, 2005, p. 18).

Diante do exposto, a preocupação da comunidade internacional é a prevenção de uma terceira guerra e, conseqüentemente, a defesa da dignidade humana. Por meio da DUDH, é criado, então, um documento que se tornaria uma legislação vigente internacionalmente.

A interrelação entre a EDH e a DUDH demonstra que a educação é a via de acesso correta para tratarmos a promoção e a efetividade dos DH desde os anos iniciais até os anos finais do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Assim,

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclama a presente "Declaração Universal dos 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, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, s/p).

No artigo 26 da mesma declaração, a educação é colocada como direito adquirido de uma educação gratuita e de qualidade, proporcionando o desenvolvimento do ser humano e o respeito aos DH. O artigo 26, presente na DUDH, elucida que:

1 Todo ser humano 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 do ser humano 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 a seus filhos. (ONU, 1948, s/p)

A partir da Convenção de Viena, adotada em 1969, porém vigente apenas em janeiro de 1980, há a regulamentação de acordos internacionais no âmbito da educação e, desse modo, os países membros passam a normatizar as regras para garantir o cumprimento dos DH. A ONU, no período de 1995 a 2004, permite aos governantes instituir internamente seus comitês e os planos nacionais em EDH, bem como promover a formação de professores e de materiais didáticos de qualidade. Diante disso, o Brasil ratifica a convenção por meio do Decreto Legislativo 7030/09, aprovado pelo Congresso Nacional no mandato do Presidente da

República Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2009.

No entanto, antes da DUDH ser elaborada, é fundada, em 4 de novembro de 1946, com sede em Paris, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência especializada das Nações Unidas (ONU). Com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, a UNESCO aprova o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia e, a partir desse momento, os países signatários passam a ter vários encontros internacionais para discutir a evolução e a avaliação dos DH.

Desde 1974, a UNESCO cria instrumentos específicos para EDH. Em um primeiro momento, por meio de uma “recomendação”, é solicitado aos países incluir os DH em todos os níveis de ensino e promover políticas públicas em favor dos DH. Em 2005, a UNESCO elabora e divulga o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - PMEDH. O documento, dividido em duas fases, defende a construção de programas educacionais baseados no respeito aos DH. A primeira fase, ocorrida entre 2005 a 2009, foca no ensino primário e no ensino secundário, estabelecendo recomendações, diretrizes e bases; ao passo que a segunda fase, realizada entre 2010 a 2014, evidencia o ensino superior na formação de DH para docentes, servidores públicos, policiais e agentes.

Tomando como base os documentos internacionais, o Brasil elabora e divulga o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (BRASIL, 2018). Esse documento é de extrema importância, uma vez que marca o compromisso do Brasil com a EDH enquanto uma política pública, ressaltando que “os direitos humanos e a educação em direitos humanos consagraram-se como tema global, reforçado a partir da Conferência Mundial de Viena” (BRASIL, 2018, p. 8).

Além disso, o PNEDH (2018), diante de diversos conflitos históricos, reconhece que educar os cidadãos em DH é, atualmente, uma responsabilidade indispensável para a defesa, para o respeito, para a promoção e para a valorização desses direitos, os quais são, diuturnamente, usurpados. Embora seja um desafio global, alertamos, em especial, para os países da América Latina pelos abusos e pelos excessos cometidos na violação dos DH. Ademais, o Estado de Direito, com destaque para o Brasil, é frágil e precário, submetendo o seu povo a graves violações de direitos básicos como, por exemplo, educação, saúde, segurança, sobrevivência, identidade cultural, religião, gênero e sexualidade. Assim, o PNEDH afirma que

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política, vivenciadas nas décadas de

1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada (PNEDH, 2018, p. 8).

Nesse contexto, a promoção dos DH obtém uma expansão significativa a partir de 1988 com a chegada da Constituição Federal, também conhecida como Constituição Cidadã. O PNEDH (2018, p. 9) reafirma que a Constituição Federal de 1988 consagrou o Estado Democrático de Direito no Brasil, reconhecendo, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos de cidadania, tais como os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Nesse período, “o Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional” (PNEDH, 2018, p. 9). Assim, a mobilização global para EDH está fundamentada e pautada na educação justa e democrática, na qual os estudantes podem compreender a realidade nacional e internacional, bem como os valores de tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e pluralidade.

Segundo o PNEDH (2018, p. 11), os DH não são entendidos como algo pontual, mas, sim, como um processo que ocorre em diversas dimensões e que articula inúmeras dimensões da EDH. Em outras palavras, “a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (PNEDH, 2018, p. 11).

Nos pressupostos desta dissertação, a EDH é estabelecida a partir das dimensões que constam no PNEDH (2018), tais como o conhecimento, o valor, a metodologia e a formação para a cidadania. O PNEDH (2018) consagra tais dimensões da seguinte forma:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- 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 violações (PNEDH, 2018, p. 11).

Sendo assim, a educação tem a importância de desenvolver o ser humano e as suas

habilidades, proporcionando-lhe uma emancipação intelectual, cultural e social na promoção dos DH. O PNEDH (2018, p. 12) estabelece que “essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social”.

Além do compromisso do Brasil com a EDH, em 2012, são elaboradas e instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2012), visto que as profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações desses direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural, a qual promove a pobreza, as desigualdades, as discriminações e os autoritarismos, ou seja, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Tais contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos).

Portanto, cabe aos sistemas de ensino, gestores, professores e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, essas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos. Nesse contexto, a EDH emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades, podendo influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos (DNEDH, 2012, p. 2).

Esse parecer é construído no âmbito dos trabalhos de uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Participaram da comissão interinstitucional a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR); a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); a Secretaria de Educação Superior (SESU); a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE); a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

Nesse processo, evidencia-se a educação como a maior responsável pela difusão dos DH e, conseqüentemente, como um dos principais alicerces para a modificação social. Embora as diretrizes não tenham o peso de uma lei – mas, sim, um caráter mandatário – elas devem orientar os sistemas de ensino de todo o país. Por esse motivo, representam um grande passo para a consolidação da EDH nas escolas.

As diretrizes apontam a transversalidade, o conteúdo específico e o modo misto como

as três vias para a inserção da EDH nos currículos. No entanto, as instituições de ensino possuem autonomia para decidir as políticas de implementações da EDH no seu processo educativo, desde que observem as regras matriz que determinam os seus princípios e os seus objetivos. À vista disso,

a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e Educação Superior poderá se dar de diferentes formas, como por exemplo:

- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (DNEDH, 2012, p. 12).

Assim, verificamos que a DNEDH (2012) vem reforçar e implementar a EDH no Brasil ao mencionar que,

[...] Nesse marco, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana (DNEDH, 2012, p. 10).

Tais objetivos são diretrizes para o planejamento e para o desenvolvimento dos DH com o intuito de o Estado disponibilizar políticas públicas adequadas às necessidades de seus cidadãos. Como a Constituição Federal de 1988 foi uma conquista por meio de processos de luta, o objetivo, nesse momento, é garantir cidadania plena a todos os brasileiros.

3.3 Direitos Humanos como conteúdos escolares

Os Direitos Humanos (DH) são conquistas históricas da humanidade, frutos de lutas e de reivindicações e, por essa razão, dizem respeito à realidade das pessoas e não a abstrações. Conteúdo, valores e perspectivas são as três dimensões que integram o seu ensino seja no âmbito escolar seja no âmbito extraescolar.

Como a Educação em Direitos Humanos (EDH) é ensinada a partir da realidade em que vivemos, o VII Relatório Interamericano de EDH – estudo realizado em 2008 em 19 países, dentre eles, o Brasil – apresenta-nos importantes informações em relação a essa temática. Nesse Relatório (2008, p. 41-45), pesquisadores nacionais, que compõem os Ministérios da Educação, contribuíram com dados e informações para identificar quais eram as duas disciplinas do

currículo oficial de seus respectivos países que trabalhavam com conteúdos específicos de DH nas três últimas séries do Ensino Fundamental e nas duas primeiras do Ensino Médio. O recorte temporal da pesquisa ocorreu nos anos de 2000 e 2008.

No Brasil, de acordo com esse Relatório (2008), para os estudantes entre 10 e 12 anos de idade, constatou-se que os DH são trabalhados, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos componentes de História, Geografia, Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Já para os estudantes entre 13 e 14 anos, os DH são trabalhados nas disciplinas de História, Geografia, Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa.

Em uma breve análise do VII Relatório do IIDH – Instituto Interamericano de Direitos Humanos (2008), foi observado, inclusive em relatórios anteriores de EDH (número II e V), que não havia nenhum tema ou nenhuma disciplina com foco exclusivo em DH, mas que tais assuntos se concentravam, principalmente, em duas disciplinas no sistema de ensino: Ciências (ou Estudos Sociais) e Educação Cívica (ou Ética ou Cidadania).

O Relatório em questão destaca que vários países vêm inserindo e trabalhando a EDH no ambiente escolar de maneira transversal como, por exemplo, Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Nicarágua e República Dominicana. Até o momento, é notória a grande ascensão na elaboração dos currículos desses países por meio da inclusão da EDH como fator primordial e por meio da ênfase para temas, valores e atitudes em relação aos DH. Desse modo, independente da dimensão da mudança, ela já é considerada significativa na história da EDH na América Latina, porque isso indica uma transformação nos sistemas educacionais, os quais estão se fortificando e se ampliando no ritmo das mudanças sociais.

Na presente pesquisa, além de considerar as dimensões da EDH pontuadas no PNEDH (2018), torna-se objeto de estudo a EDH com a utilização de portfólios. Historicamente, os DH são sócio, histórico e politicamente conquistados, isto é, estão inseridos em um contexto social e histórico e diretamente relacionados à vida concreta das pessoas. É necessário, portanto, avaliar os DH em sua atualidade e em sua concretude e, para isso, utilizamos o portfólio como instrumento de avaliação e instrumento de aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, o conteúdo, os valores e as perspectivas norteiam o ensino dos DH. No que tange à dimensão do conhecimento, dos valores e das práticas, Sabadini e Klein (2020, p. 523) apresentam os principais conteúdos dos documentos PNEDH (BRASIL, 2006), PNDH-3 (BRASIL, 2010), DNEDH (BRASIL, 2012) e V Relatório IIDH (IIDH 2006).

Sabadini e Klein (2020, p. 522) ressaltam que “a dimensão dos conhecimentos

compreende conhecimentos construídos pela humanidade que permitem a compreensão do conceito de DH em suas diferentes facetas e da sua construção sócio-histórico-política”. Os autores acrescentam que o “conhecimento sobre a diversidade cultural e ambiental; direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais; direitos coletivos; a história dos direitos humanos; a educação como um direito; cidadania nacional e global” integra a EDH (SABADINI e KLEIN, 2020, p. 523).

Na dimensão da educação e valores, Sabadini e Klein (2020, p. 523) esclarecem que os DH possuem como pilares os princípios e valores dos DH, os quais devem pautar o relacionamento sadio entre as pessoas e entre as pessoas e as instituições sociais de uma sociedade democrática, buscando, assim, o equilíbrio nas relações interpessoais e institucionais. Como princípios e valores que integram a EDH, os autores elencam a “dignidade humana; diálogo; solidariedade; liberdade; igualdade de direitos; democracia na educação; seguridade social; equidade; participação social” (SABADINI e KLEIN, 2020, p. 524).

Por fim, na dimensão das ações e práticas, Sabadini e Klein (2020, p. 524) afirmam que elas estão relacionadas a “atitudes, habilidades para o pensamento crítico, para o trabalho cooperativo, para comunicação eficiente e argumentativa e participação social articuladas com situações da vida cotidiana que pressupõem posicionamento ativo dos sujeitos”. Como principais ações e práticas que integram a EDH, estão “criar e aperfeiçoar leis aplicáveis à EDH, incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; conviver de forma pacífica com os diferentes; apreciar a vida humana em todas as suas dimensões; distinguir entre atos, inferências e opiniões valorativas” (SADADINI e KLEIN, 2020, p. 525).

Para Tosi (2005, p. 24), os DH não se definem apenas no sentido jurídico e literal da palavra, mas mediante uma pluralidade de valores que implicam em dimensões ética, jurídica, política, econômica, social, histórico-cultural e educativa. A dimensão ética refere-se a um conjunto de valores que norteiam as políticas de aplicações dos DH nos Estados, ao passo que a dimensão jurídica possibilita que os DH se tornem uma legislação advinda de Tratados de Direito Internacional. A dimensão política, por sua vez, defende que o Estado exerça uma gestão negativa no meio social, ou seja, que não interfira na liberdade individual do cidadão. A dimensão econômica, em contrapartida, tem de ofertar o mínimo de dignidade à pessoa humana e, para isso, o Estado precisa possibilitar os direitos civis e políticos ao cidadão na promoção de igualdade entre as pessoas. Já a dimensão social retrata a corresponsabilidade entre o Estado e a sociedade civil, pois ambos precisam atuar conjuntamente na defesa e na promoção dos DH. A dimensão histórica e cultural, por outro lado, baseia-se na coletividade, na história e na tradição de seu povo, contribuindo para a identidade cultural de toda sociedade. Finalmente, a

dimensão educativa defende que os DH são naturais, isto é, o cidadão nasce livre.

Enfatizamos que tais dimensões são complementares e igualmente importantes e a transversalidade precisa ocorrer para que os DH sejam respeitados tanto no contexto escolar quanto fora dele. Segundo Yus (1998, p. 24), “a escola necessita se abrir para a vida, deixar-se penetrar por ela, empapar-se de sua realidade e fundamentar toda sua ação nessa realidade cotidiana”. Neste sentido, a EDH é um tema transversal e atual que precisa ser discutido com base nas realidades e nas experiências individuais.

Silvia Elizabeth Moraes (2005) define a transversalidade

como um recurso pedagógico cujo intuito é ajudar o/a aluno/a a adquirir uma perspectiva mais compreensiva e crítica da realidade social, assim como sua inserção e participação nessa realidade. Contrapõe-se à visão alienada e individualista do conhecimento e através da inserção de temas transversais, relaciona os conteúdos com o contexto que os cerca e ignora ainda mais as barreiras disciplinares (MORAES, 2005, p.39).

Além disso, como qualquer tema transversal, sempre há um componente atitudinal cujo objetivo é promover a mudança de comportamentos e não a continuidade das mesmas condutas. Tal componente reflete a importância em uma escala ética de valores dos estudantes, isto é, os comportamentos desses estudantes seguem valores e princípios e eles realizam aquilo que julgam importante. Se o tema transversal é atual, necessário e está vinculado à realidade do estudante, conclui-se que ele é interdisciplinar.

3.4 Direitos Humanos e a prática pedagógica

Reconhecendo a natureza interdisciplinar e transversal dos Direitos Humanos (DH), cabe a reflexão sobre a importância de considerarmos a realidade como contexto para sua abordagem em sala de aula. A transversalidade, ao pressupor a reflexão sobre os contextos reais, almeja uma mudança de comportamento em relação aos DH. Tais características são convergentes às dimensões da EDH, as quais compreendem os conteúdos, os valores e as práticas.

Desse modo, a EDH é o meio pelo qual se proporciona a evolução da criança e do adolescente na sociedade em que vivem. Em específico, a EDH, por meio do pensamento crítico, do diálogo e da interdisciplinaridade entre os DH e os demais componentes curriculares, são práticas pedagógicas que possibilitam a conscientização dos discentes para o respeito mútuo, demonstrando a importância de todos os seres humanos enquanto pessoa e enquanto cidadão. Magendzo (2006) conceitua a EDH como

[...] a prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos. (MAGENDZO, 2006, p. 23)

No Brasil, as práticas pedagógicas docentes, presentes na EDH, estão pautadas em documentos legais como, por exemplo, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2005), o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Nesses documentos, constam as ações e as diretrizes para a formação cidadã da criança e do adolescente no ambiente escolar.

Para Morgado (2001), a prática pedagógica da EDH apoia-se no saber docente dos DH, isto é, o educador precisa de saberes específicos relacionados aos DH para que possa desenvolver nos estudantes o pensamento crítico, a possibilidade do diálogo e a emancipação intelectual. A autora ressalta que esse saber é interligado a outros três saberes: o saber curricular, que exige a flexibilidade do currículo na adequação de conteúdos relacionados aos DH; o saber pedagógico, que se pauta em estratégias e recursos para possibilitar a transversalidade dos DH com os demais componentes curricular e, por fim, o saber experiencial, que abrange o dia a dia do docente, destacando suas ações por meio de discussões com os jovens dentro da sala de aula e proporcionando a eles o diálogo, a interação e o respeito ao próximo.

A escola e o docente, portanto, precisam utilizar uma metodologia que possibilite uma prática pedagógica ancorada na realidade de mundo para que o estudante possa realizar uma análise crítica do contexto social frente aos DH e, desse modo, conquistar sua emancipação e sua evolução como cidadão. Para tanto, é necessário embasar-se em metodologias ativas e participativas que assegurem ao estudante ser protagonista de seu desenvolvimento e que possibilitem a esse estudante pensar em si e em seu próximo com igualdade.

Magendzo (2006) apresenta alguns princípios para fundamentar a prática pedagógica no ambiente escolar, a saber: i) o princípio da integração, que apresenta os conteúdos de DH como parte integral do currículo escolar; ii) o princípio da recorrência, que identifica o aprendizado em DH na prática recorrente, ou seja, o estudante precisa estar constantemente em contato com situações, discussões e soluções práticas relacionadas aos DH para que possa adquirir o conhecimento pleno; iii) o princípio da coerência, que deve estabelecer uma relação harmônica

entre o aprendizado e o ambiente que é proposto ao estudante, evidenciando que aquele aprendizado precisa ser colocado em prática para garantir a cidadania de qualquer pessoa; iv) o princípio da vida cotidiana, que exige do docente a contextualização da teoria em exemplos práticos vivenciados pelos estudantes em seu dia a dia; v) o princípio da construção coletiva, que ressalta a importância da análise e da discussão coletiva dos estudantes em assuntos relacionados aos DH, abandonando, assim, a passividade desses estudantes aos transformá-los em protagonistas e produtores do conhecimento adquirido e vi) o princípio da apropriação, que possibilita ao estudante a consciência e a argumentação para um discurso próprio, empoderado de criticidade e aberto à dialogicidade.

Além disso, a interdisciplinaridade é uma prática pedagógica essencial para garantir o pleno desenvolvimento em DH das crianças e dos adolescentes, visto que a aprendizagem em DH é multidimensional, isto é, faz-se necessário o conhecimento múltiplo e não apenas um conceito ou uma forma preestabelecida. A metodologia do trabalho interdisciplinar, portanto, implica na integração de conteúdos fragmentados e na diversidade de todas as áreas do conhecimento para compor esse aprendizado (GADOTTI, 1999, p. 2-3).

Monteiro (2012) explica que a escola é um espaço importante para a socialização e para a aquisição de diferentes aprendizagens, uma vez que permite ao ser humano compreender com mais precisão o funcionamento de uma sociedade, tornando-o, assim, mais humano. Para tanto, a função social da escola é possibilitar ao indivíduo o conhecimento em diversos campos, proporcionando-lhe não somente o aprendizado transversal ancorado em valores, concepções e crenças que perpassam nossa subjetividade, mas também a consciência de que ele está em processo de aprendizagem constante.

O papel da escola, nesse cenário, é promover a educação embasada nos DH, propiciando uma sociedade justa e democrática ao cidadão. Para que isso se concretize, os DH precisam constar no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) por meio de ações democráticas instituídas pela própria escola ao estudante.

Sendo assim, Souza e Klein (2013) apontam que a EDH reverbera na vida do cidadão, principalmente, no ambiente escolar, espaço responsável pela educação formal do estudante. De acordo com os autores,

a escola pode ser compreendida como um espaço privilegiado para a expressão da diversidade social e cultural, um local de encontro/confronto/diálogo entre diferentes crenças, hábitos, linguagens, valores, costumes. Um espaço onde a promoção dos Direitos Humanos pode ser vivenciada por meio das relações cotidianas num ambiente forjado em valores como equidade, solidariedade e respeito. No entanto, não basta a reunião desta diversidade em um mesmo

espaço para que haja reconhecimento do outro, confronto, respeito, diálogo; estas atitudes carecem de uma organização escolar e de ações educativas comprometidas com tais finalidades, ou seja, seu potencial formativo para a educação em Direitos Humanos só se viabiliza mediante a intencionalidade institucional e docente. Há que se construir um ambiente favorável a tais intenções e práticas pedagógicas convergentes com as mesmas. (SOUZA e KLEIN, 2013, p. 12)

Souza e Klein (2013) acrescentam que

adotar a Educação em Direitos Humanos como eixo vertebral das práticas escolares significa priorizar a formação integral dos/as estudantes por meio de três dimensões: acesso ao conhecimento e informações relativas aos direitos humanos; vivência de valores relacionados aos direitos humanos e ações de acordo com os valores e os conhecimentos apreendidos. (SOUZA e KLEIN, 2013, p. 11)

Além disso, Klein (2012) ressalta que a escola precisa explorar a história dos DH no Brasil dentro da comunidade, abrangendo o meio em que o estudante convive. É preciso inserir, portanto, os conceitos dos DH nas pautas de discussões dentro das salas de aulas para que os desafios relacionados a tais conceitos sejam debatidos entre os estudantes, assim como as normas jurídicas vigentes.

Nesse cenário, Klein (2012) reforça que os valores orientam as ações e as vidas das pessoas, possibilitando a dignidade humana ao indivíduo, o qual é tido como um ser único e considerado como um fim e nunca como um instrumento ou um meio, visto que a liberdade desse indivíduo é intrínseca à condição humana. É preciso, pois, respeitar todos os seres humanos como pessoas iguais perante à lei, a fim de construir uma sociedade justa e com equidade. A autora aborda também o fortalecimento de práticas individuais e sociais que geram ações e instrumentos favoráveis à promoção e à defesa dos DH, desenvolvendo o pensamento crítico e a cidadania em projetos investigativos e sociais, por exemplo. A EDH visa conhecer, valorar e agir para que toda a sociedade possa ter acesso a esse conhecimento.

Conforme Araújo, Puig e Arantes (2007, p. 17 e 18), a educação e os valores devem estar pautados na intersecção da psicologia com a educação, visto que a psicologia contribui tanto com os elementos essenciais para análise da vida humana quanto com as relações entre o mundo social, cultural e natural em que vivemos. Esses conhecimentos são, portanto, ferramentas indispensáveis para o trabalho da educação ética junto às novas gerações. Com isso, tal visão de mundo nos permite compreender ações educativas mais eficientes na construção de valores éticos e sociais desejados por uma sociedade pautada na igualdade e na felicidade dos seres humanos. Em outras palavras, a discussão dos processos psicológicos de construção de

valores permite “novas perspectivas para o estudo das relações do ser humano consigo mesmo e com o mundo externo” (ARAÚJO; PUIG e ARANTES, 2007, p. 18). Segundo os autores, a educação em valores, a fim de proporcionar uma educação democrática, ética e cidadã, deve ocorrer de modo contínuo, efetivo e frequente nas vidas das pessoas, isto é, ela não pode se dar por ações isoladas ou fragmentadas na vida social do ser humano.

Ademais, mencionam que os valores são construídos por processos psicológicos de construção de valores, enfatizando como cada ser humano vai ou não se apropriar desses valores. Nesse sentido,

Por que algumas pessoas são violentas e outras não? Por que algumas vivem para servir os demais e outras são egocêntricas e só agem em seu próprio interesse? Entender como se dão esses processos constitutivos da natureza humana é uma meta da psicologia que pode influenciar a elaboração de modelos educativos mais adequados à realidade psicológica dos seres humanos e aos objetivos da sociedade” (ARAÚJO; PUIG e ARANTES, 2007, p. 19).

Para os autores, a referência inicial está ancorada em Jean Piaget, uma vez que “ao falar de valores, Piaget refere-se a uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, objetos ou pessoas”. Assim, o contexto de afetividade e de valor está intimamente relacionado a projeções afetivas que o ser humano possui nas pessoas e nos objetos que convivem. Nesse contexto, os autores redefinem as ideias piagetianas ao afirmar que os valores se estruturam na base de projeção de sentimentos positivos que o ser humano constrói sobre objetos, sobre pessoas e sobre si próprio. O ser humano pode, por exemplo, projetar sentimentos em relação à escola, a um amigo e ao modo de tratamento de um professor com seus estudantes.

No entanto, conforme Araújo, Puig e Arantes (2007, p. 21), existem, na direção contrária, pessoas que projetam contravalores, isto é, sentimentos negativos sobre objetos, pessoas e relações. Isso decorre daquilo com que não simpatizamos, que temos raiva, que odiamos, por exemplo. Os autores ilustram que, caso a criança seja tratada de forma ríspida, desrespeitosa e afrontosa dentro da escola, ela irá projetar um sentimento negativo em relação ao espaço escolar e não vai desejar retornar para esse espaço. Por isso, “valores e contravalores construídos vão se organizando em um sistema de valores e se incorporando à identidade das pessoas, às representações que elas fazem de si” (ARAÚJO; PUIG e ARANTES, 2007, p. 23).

Os valores morais podem ser centrais ou periféricos, considerando a visão que o sujeito tem de si próprio e as ações das pessoas que o permeiam. Desse modo,

o processo de desenvolvimento psicológico, durante toda a vida, à medida que

nossos valores vão sendo construídos, eles se organizam em um sistema. Nesse sistema de valores que cada sujeito constrói (e que no fundo constitui a base das representações de si), alguns deles se posicionam de forma mais central em nossa identidade e outros, de forma mais periférica. O que determina esse posicionamento é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor (ou contravalor) construído (ARAÚJO; PUIG e ARANTES, 2007, p. 24).

Em outras palavras, enquanto os valores centrais estão relacionados às ações de sentimentos positivos do ser humano, os valores periféricos estão relacionados aos sentimentos de pouca intensidade na nossa identidade.

Diante disso, os autores afirmam que o processo psicológico da construção de valores é dotado de indeterminação e incerteza, abrindo, assim, portas para novas formas de compreensão psicológica do ser humano, bem como possibilitando pensar sobre as intervenções educativas que irão proporcionar a construção de valores aos sujeitos escolares. Nesse sentido,

basta uma simples observação da realidade para perceber que o controle nunca existiu. Crianças e adultos constroem seus sistemas de valores dentro do espectro de possibilidades que a natureza, a cultura e a sociedade lhes oferecem, mas de forma não previsível. Família, escola, religião, amigos, mídia, cultura, tudo parece influenciar esse processo (ARAÚJO, PUIG e ARANTES, 2007, p. 29).

Assim, trata-se de processos desconexos e de uma probabilidade, ou seja, a “aproximação de teorias da complexidade, como forma de tentar entender de que maneira se dá a relação do sujeito com o mundo externo e interno, e as infinitas relações possíveis de ser construídas” (ARAÚJO; PUIG e ARANTES, 2007, p. 29).

Diante de tal perspectiva, Puig (1996, p. 24) conceitua a educação como um processo de aquisição de aprendizagem e informações responsáveis pela formação humana, sendo a forma humana “o resultado dos dinamismos adaptativos que regulam a vida, mas também [...] aquilo que permite a adaptação de cada sujeito a complexidade do meio em que se encontra. Assim, portanto, a educação constrói a forma humana que permite adaptar-se ao meio” (PUIG, 1996, p. 24).

Além disso, o autor defende que a educação não é algo fixo, isto é, ela sempre será um processo inacabado e de adaptação do sujeito em relação ao meio no qual está inserido, pois o ser humano sempre estará em evolução constante, aprimorando sua argumentação crítica e evolutiva. Assim,

podemos dizer que a educação como adaptação crítica intervém no meio natural e artificial em que vivem os seres humanos, bem como no meio social e institucional em que estão inseridos e, finalmente, em relação a si mesmos, no meio interno, com o qual se mantém uma relação complexa que busca a adaptação a si mesmo (PUIG, 1996, p. 25).

Puig (1996, p. 24) esclarece que o protagonista desse processo é o sujeito individual em razão de sua consciência e autonomia, mesmo que esse indivíduo não pense isoladamente nem consiga atuar de forma unilateral. Na qualidade de seres humanos, estamos habitualmente nos interrelacionando com outras pessoas; inclusive, nas questões sociais de como viver em sociedade, “a vida humana é sem dúvida alguma social, e a decisão moral é tomada sempre por um sujeito individual junto a outros sujeitos. Portanto, a construção moral se situa entre: é ao mesmo tempo totalmente individual e totalmente influenciada pela relação com os demais” (PUIG, 1996, p. 27).

A educação moral como socialização “baseia em mecanismos de adaptação heteronômica às normas sociais” (PUIG, 1996, p. 29). Logo, embora as normas morais sejam impostas como obra coletiva, elas não permitem que o ser humano contribua para sua elaboração, isto é,

[...] a responsabilidade do sujeito que está se formando fica muito limitada, ele não tem outra tarefa a não ser a de fazer suas as influências que o exterior lhe impõe, sem que sua consciência e vontade tenham qualquer papel na aceitação, recusa ou modificação das prescrições morais que recebe. Em todo caso, a única tarefa que cabe a cada um dos sujeitos em formação é averiguar a natureza e a necessidade das normas sociais; isto é, conseguir conhecer sua razão de ser (PUIG, 1996, p. 29).

Para o autor, a intervenção educativa como processo de socialização é analisada sob a perspectiva de Durkheim (1947), na obra *La educación moral*, ao adotar “uma educação moral leiga, que não tomasse emprestado nada da religião e se apoiasse em critérios racionalmente justificáveis” (PUIG, 1996, p. 32). Destaca que, além das explicações religiosas da moralidade, Durkheim considera as necessidades existentes no meio social para conversão do homem em um ser moral, pautando-se na disciplina, na adesão aos grupos sociais e na autonomia da vontade do cidadão.

Puig (1996, p. 34) afirma que Durkheim, para atuar no processo de construção da personalidade dos jovens e de suas premissas, defende que, primeiramente, eles precisam estar integrados ao espírito de disciplina para, em seguida, serem inseridos aos grupos sociais. Nessa perspectiva, o ambiente escolar é o lugar no qual o estudante aprende as regras para que, durante sua jornada de vida, ele as pratique e conviva como cidadão no meio social em que está inserido.

Segundo Puig (1996, p. 34), a adoção de uma disciplina firme e equilibrada permite que “os jovens aprendam não só a conhecer e respeitar os deveres e as normas que lhes são impostos como também a apreciá-los e perceber sua importância”.

O autor acrescenta que a educação moral como clarificação de valores é passível de conflitos. No entanto, quando não há uma solução universal e aceita por todos, isso não caracteriza passividade diante das controvérsias morais, uma vez que os conflitos universais demandam soluções subjetivas do indivíduo que está inserido na situação. Para Puig (1996, p. 39), pedagogicamente, a clarificação desses valores precisa ser realizada pelos educadores, por meio de processos de valorização que contextualizem quais os reais valores do estudante a fim de que ele assuma a responsabilidade e se comprometa com tais valores. Desse modo, cabe ao professor instigar o estudante com projetos pessoais sem praticar a doutrinação ou inculcação, ou seja, é preciso que o estudante se torne protagonista de seus conhecimentos de forma consciente. Nesse sentido,

como essa decisão é individual, os motivos não são fáceis de serem explicados, e não há nada que possa ser ensinado, a tarefa de educar moralmente fica necessariamente limitada a um processo de esclarecimento pessoal. Como consequência disso, trata-se de usar diversos métodos de autoanálise que sensibilizem os educandos sobre seus próprios valores (PUIG, 1996, p. 39).

Atualmente, conforme Puig (1996, p. 41), o processo de clarificação de valores mostra-se mais difícil entre os estudantes, pois a sociedade moderna é plural, aberta e democrática, e o conceito de bom, correto, digno e honesto é relativizado. Estando os estudantes diante de diferentes costumes, hábitos e maneiras de compreender o mundo e de se relacionar com o seu próximo, os valores também se tornam difusos. Como consequência, a elaboração de uma proposta pedagógica, voltada para esses estudantes encontrarem sua própria escala de valores, torna-se árdua. Assim,

cada vez mais os educandos se encontram diante de múltiplas alternativas e modos de vida, sem que tenham critérios para valorá-los, questioná-los e julgá-los. A admissão de que tudo é igualmente bom, de que não há opções de valor superiores ou melhores que outras, tem gerado a renúncia, muito generalizada nos âmbitos educativos, a tomar posição por opções concretas e também a identificar-se com opções de valor determinadas (PUIG, 1996, p. 42).

Já em Puig (2004, p. 194), a educação moral é tida como construção, ao passo que a prática é classificada como unidade educacional. Como as práticas voltam-se à realidade do sujeito, a relação entre o sujeito e o meio cultural em que ele está inserido faz-se presente nessa unidade educacional. Sendo assim, para o autor, a pele do sujeito não vai ser uma barreira do

seu olhar subjetivo em face do objetivo, pois, na realidade, os sujeitos são um só ao dialogarem entre si e ao se articularem. Nesse cenário,

O conceito de prática nos abriu várias linhas de reflexão. As práticas são espaços de experiências formativa, são o lugar da educação. Daí vem a necessidade de estudar com cuidado os processos educacionais produzidos em seu interior. Por outro lado, as práticas nos permitem ver a oposição excessiva entre as formas propostas pela ética liberal (práticas procedimentais) e as formas propostas pela ética comunitária (práticas substantivas). Ambas as posturas, explícita ou implicitamente, apoiam-se em práticas, e a melhor educação dificilmente pode prescindir de qualquer um desses dois tipos de prática (PUIG, 2004, p. 194 e 195).

Além disso, o autor afirma que as práticas são formas e espaços de intervenções educacionais. É necessário, portanto, considerarmos os educadores como planejadores dessas práticas e construtores de meios para o conhecimento, visto que tanto o planejamento quanto a construção de meios são destinados ao mesmo objetivo, ou seja, à “reconstrução do mundo da vida das escolas, a criação de um espaço que, em si mesmo, seja educativo” (PUIG, 2004, p. 195).

Por meio do contato interpessoal e da aplicação de programas, os educadores asseguram aos sujeitos viver e aprender em conformidade com alguns princípios e valores. Visto que a implantação de tais práticas e meios são funções dos educadores, eles são sujeitos do processo de ensino e aprendizado juntamente com os seus educandos. Para o autor,

Planejar práticas é imaginar peças educacionais, ou seja, imaginar processos que, simultaneamente, visam objetivos educacionais e expressam valores, instruem e formam. Trata-se de peças que devem ir respondendo a cada uma das necessidades educacionais, desde ensinar a ler até aprender administrar conflitos. Por outro lado, a intervenção educacional consiste também em montar essas peças, de tal modo que, no final seja construída uma imagem de conjunto coerente (PUIG, 2004, p. 195).

Para atender às nossas necessidades educacionais, as diversas peças que possuímos devem reproduzir uma unidade, na qual deve ser abrangido o meio educacional denso, rico e coerente. Isso ocorre porque o processo educacional contempla as práticas e as peças tanto na esfera individual quanto na esfera coletiva. Por essa razão, “justifica-se, portanto, dizer que uma das principais tarefas dos educadores é projetar práticas e construir meios” (PUIG, 2004, p. 196).

Araújo (2008, p. 194), por sua vez, afirma que a construção do conhecimento se relaciona a um sujeito ativo o qual, por meio do diálogo, da reflexão, da convivência e das experiências compartilhadas, constrói sua inteligência e sua identidade. Desse modo, os

estudantes são protagonistas do seu próprio conhecimento e não somente repetidores de regras sociais impostas, pois “no fundo, estamos falando de uma proposta educativa que promova a aventura intelectual e, acredito, a concepção construtivista é a mais adequada para atingir tais objetivos” (ARAÚJO, 2008, p. 194).

Segundo Araújo (2008, p. 194), o construtivismo proporciona ao estudante a possibilidade de desenvolvimento intelectual, uma vez que, ao buscar respostas para suas curiosidades e indagações, ele se torna mais questionador e crítico tanto em sua vida cotidiana quanto em ambientes que estimulem o conhecimento científico. Nesse sentido,

Com esta discussão, quero trazer à tona um detalhe nos caminhos de compreensão da transversalidade, que são a base desses projetos de intervenção educativa. O caminho construtivista fornece a chave que permite articular os conhecimentos científicos e os saberes populares e cotidianos, propiciando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos à luz das curiosidades dos estudantes, em suas necessidades e interesses (ARAÚJO, 2008, p. 194).

Além disso, o construtivismo possibilita ao estudante a construção de sua identidade e a ampliação de seus conhecimentos, tornando-o centro do processo de ensino e aprendizagem. Ao promover uma formação ética e cidadã aos discentes, o educador permite que o estudante reflita sobre os problemas sociais que circundam a vida de cada um deles, trabalhando, assim, as práticas transversais no ambiente escolar. Conforme o autor,

Na concepção que adotamos, as temáticas transversais são o eixo vertebrador do sistema educacional, sua própria finalidade. Nela, na concepção de transversalidade que adotamos, os conteúdos tradicionais da escola deixam de ser a “finalidade” da educação e passam a ser concebidos como “meio”, como instrumentos para trabalhar os temas que constituem o centro das preocupações sociais (ARAÚJO, 2008, p. 195).

Ao considerar as temáticas transversais o eixo vertebrador da educação, o autor acredita que os conteúdos curriculares tradicionais são trabalhados de forma lúdica, pois tais temáticas se relacionam aos problemas sociais, ou seja, fazem o elo entre a escola e a vida cotidiana do estudante. Com a transformação do sistema educacional, que almeja a formação ética e o protagonismo estudantil, o estudante passa a ver a educação com outro olhar. Segundo Araújo (2008, p. 195), a DUDH torna-se uma referência para estruturarmos o currículo de uma escola durante o período letivo, abrangendo todas as séries e proporcionando uma educação diferenciada aos estudantes. Assim,

o aprendizado das operações matemáticas mais elementares, os processos de alfabetização, o estudo das plantas, o conhecimento da realidade do próprio bairro, seriam utilizados para levar estudantes e alunas a conhecer e a experienciar os conteúdos específicos dos artigos desse documento, visando sua formação ética e a transformação do mundo em que vivem. A importância: do lazer; do direito à diversidade de pensamento e de crença; do respeito nas relações interpessoais; do direito a moradia, a saúde e a educação são exemplos de temáticas que envolvem a construção da cidadania e que poderiam ser o eixo vertebrador do currículo escolar (ARAÚJO, 2008, p. 196).

Diante disso, Araújo (2008, p. 197) argumenta que a elaboração de um currículo moderno está pautada na teoria da complexidade, da transversalidade, do protagonismo e do construtivismo. Logo, é possível utilizarmos a pedagogia dos projetos para modernização educacional na construção do conhecimento.

4. Portfólios

Não existe uma definição única para portfólios utilizados em aprendizagem e em avaliação. Neste trabalho, adotamos a definição de Arter y Spandel (1992 apud Klenowski, 2004, p. 36) que os consideram como

[...] uma coleção de trabalhos do estudante que nos conta a história de seus esforços, seu progresso e suas conquistas em uma área determinada. Esta coleção deve incluir a participação do estudante na seleção do conteúdo do portfólio, os guias para seleção, os critérios para julgar méritos e a prova de sua autorreflexão (Arter y Spandel, 1992 apud Klenowski, 2004, p. 36).

Em relação à dimensão avaliativa, Wiggins e Mctighe (2019, p. 30) afirmam que os docentes são planejadores de avaliações, pois, na jornada de programação do currículo, o professor necessariamente precisa alcançar seus objetivos “para diagnosticar as necessidades dos estudantes e orientar nosso ensino, possibilitando que nós, nossos estudantes e outras pessoas (pais e administradores) sejamos capazes de determinar se conseguimos atingir nossos objetivos”.

Conforme os autores, os estudantes são nossos clientes principais e, por tal razão, a docência requer um zelo especial no planejamento. Para que sejam alcançadas todas as metas propostas no processo de ensino e aprendizagem, o planejamento visa à eficácia do currículo e do bom processo avaliatório. Nesse sentido, “como em todas as profissões que requerem planejamento, os padrões ou orientações curriculares informam e moldam nosso trabalho” (WIGGINS e MCTIGHE, 2019, p. 31).

Ademais, esclarecem que o professor não pode ensinar conteúdos aleatórios aos seus estudantes, pois existem vários parâmetros a serem cumpridos. Como planejador, o docente precisa cumprir as orientações curriculares nacionais, estaduais, municipais e, até mesmo, as interinstitucionais que dimensionam o que o estudante receberá de ensino, bem como determinam o que ele deverá saber e aprender. Assim,

Esses padrões fornecem uma estrutura útil para nos ajudar a identificar prioridade de ensino e aprendizagem e para nos ajudar a identificar prioridades de ensino e aprendizagem e para orientar nosso planejamento do currículo e das avaliações da aprendizagem. Além dos padrões externos, também precisamos integrar as necessidades dos nossos muitos e variados estudantes ao planejamento das experiências de aprendizagem (WIGGINS e MCTIGHE, 2019, p. 31).

No processo de ensino-aprendizado, portanto, é imprescindível que os estudantes tenham clareza sobre o que é esperado deles. Para tanto, compete ao professor pontuar os

conhecimentos e habilidades que resultarão de um conteúdo escolar. Geralmente, temos o hábito de mencionar quais métodos vamos utilizar e qual avaliação vamos aplicar; entretanto, não explicamos ao estudante o que desejamos que ele aprenda, assim como não ilustramos o resultado final que pretendemos alcançar. Conforme Wiggins e Mctighe (2019, p. 31), “um bom planejamento, portanto, tem menos a ver com a aquisição de novas habilidades técnicas e mais com aprender a ser mais reflexivo e específico sobre nossos objetivos e suas implicações”.

Asseveram ainda que o planejamento reverso é melhor, ou seja, embora possuímos algumas considerações sobre o processo de ensinar assimilado ao hábito diário de praticar aquela rotina, os autores buscam as aprendizagens desejadas para ensinar seus estudantes e, a partir daí, traçam as estratégias e os ensinamentos apropriados para chegar ao resultado final esperado. Nesse contexto,

Nossas aulas, unidades e cursos devem ser logicamente inferidos dos resultados buscados, e não derivados dos métodos, livros e atividades com os quais nos sentimos mais à vontade. O currículo deve configurar as formas mais eficazes de atingir resultados específicos.

[...]

Em resumo, os melhores planejamentos derivam retroativamente das aprendizagens buscadas (WIGGINS e MCTIGHE, 2019, p. 31).

Assim, o propósito educacional esclarece a adequação e compreensão dessa abordagem, isto é, “não podemos dizer como ensinar para compreensão ou quais materiais e atividades usar até que estejamos certos sobre quais compreensões específicas pretendemos e como essas compreensões se efetivam na prática” (WIGGINS e MCTIGHE, 2019, p. 31). Em outras palavras, o docente precisa ter a certeza de qual aprendizado deseja transmitir ao estudante para exigir que este passe pelo processo de aprendizado proposto por aquele, visto que muitos professores gastam mais tempo escolhendo o conteúdo para ser ensinado do que a aprendizagem desejada. É comum, em tal cenário, verificar professores se debruçando em qual material, conteúdo e instrumento de avaliação vão utilizar, sem antes pensar no que o estudante precisa saber a fim de adquirir a aprendizagem tão desejada.

Segundo os autores, no planejamento educacional tradicional, existem dois erros cruciais. O primeiro erro é denominado “mão na massa sem usar a cabeça”, isto é, os currículos estão padecendo de um foco explícito e de ideias e evidências apropriadas à aprendizagem, principalmente, no que concerne à mente dos estudantes. Desse modo, os docentes precisam entender que seu trabalho de aprendizagem nasce do estímulo à reflexão. O segundo erro, em contrapartida, é chamado “cobertura”, ou seja, “uma abordagem na qual os estudantes seguem um livro didático, página por página (ou os professores, por meio das anotações de aulas), na

ousada tentativa de percorrer todo o material factual dentro de um tempo prescrito” (WIGGINS e MCTIGHE, 2019, p. 32).

O resultado do planejamento, descrito nas situações acima, indica que nenhum objetivo intelectual foi proporcionado para aqueles estudantes, assim como não ficaram evidentes as prioridades estruturantes daquele processo de ensino e aprendizagem. Assim, os estudantes não “veem e respondem perguntas tais como estas: qual é o objetivo? Qual é a grande ideia aqui? O que isso nos ajuda a compreender ou ser capaz de fazer?” (WIGGINS e MCTIGHE, 2019, p. 34). Diante dessa perspectiva, os autores afirmam que os estudantes por si só continuam tentando se engajar a fim de que o significado surja, pois eles não possuem a capacidade intelectual de responder satisfatoriamente quando o planejamento é falho ou quando as metas e os objetivos não são explicados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme mencionado, na contramão do planejamento educacional tradicional, está o planejamento reverso. Wiggins e Mctighe (2019, p. 34) apresentam os três estágios desse planejamento. O primeiro identifica os resultados desejados, o segundo determina as evidências aceitáveis e o terceiro planeja as experiências de aprendizagem e instrução. Nesse sentido,

No estágio 1, consideramos nossos objetivos, examinamos os padrões estabelecidos (nacionais, estaduais, municipais) e revisamos as expectativas do currículo. Como no geral temos mais conteúdo do que podemos sensatamente abordar dentro do tempo disponível, precisamos fazer escolhas.

No estágio 2, a orientação do planejamento reverso sugere que pensemos sobre uma unidade ou curso em termos das evidências de aprendizagem colhidas na avaliação, necessárias para documentar e validar que a aprendizagem desejada foi atingida, não simplesmente como um conteúdo a ser coberto ou como uma série de atividades de aprendizagem.

No estágio 3, tendo em mente os resultados e as evidências apropriadas da compreensão claramente identificados, agora é hora de refletir sobre as atividades de ensino mais adequadas. [...] Observe que as particularidades do planejamento de ensino – escolhas sobre métodos de ensino, sequência de aulas e recursos materiais – podem ser concluídas com sucesso somente depois que identificarmos os resultados e avaliações desejados e considerarmos o que eles implicam. Ensino é um meio para o fim. (WIGGINS e MCTIGHE, 2019, p. 34 e 35).

Para melhor compreensão, os autores desenvolvem os padrões de planejamento. Esses padrões possuem três aspectos: i) ponto de referência durante o planejamento; ii) autoavaliação e revisão de pares do esboço dos planejamentos e iii) controle de qualidade dos planejamentos completos. De acordo com Wiggins e Mctighe (2019, p. 43), no primeiro aspecto, os professores podem avaliar se o estudante, de forma abrangente e duradoura, está obtendo o conhecimento suficiente ao esperado. No segundo aspecto, os docentes podem usar critérios para identificar

os ajustes necessários da sua unidade escolar, propondo, assim, melhorias. Finalmente, no terceiro aspecto, a aplicação dos padrões pode ocorrer por meio de revisores independentes – tais como um comitê curricular – cuja finalidade seja validar os planejamentos almejados pela unidade escolar antes do seu compartilhamento com toda a equipe docente.

Além dos padrões de planejamento, Wiggins e Mctighe (2019, p. 43) criam algumas ferramentas de planejamento para auxiliar o docente no cumprimento curricular com maior desempenho e qualidade. Segundo os autores, um bom modelo de planejamento é uma ferramenta aliada do docente, tendo em vista que ele focaliza e guia o pensamento do planejador no momento do desenvolvimento. Funciona, portanto, como um ponto de apoio, pois, na prática, os planejadores trabalham com modelos já construídos pela unidade escolar e buscam sempre melhorar e aprimorar aquelas ferramentas já utilizadas. Com isso, “praticamos o que pregamos para os estudantes; modelos e padrões de planejamento são fornecidos previamente para focar o desempenho do planejador desde o início” (WIGGINS e MCTIGHE, 2019, p. 43).

Por fim, para Wiggins e Mctighe (2019, p. 156), o avaliador precisa se indagar por meio de três perguntas básicas: “Que tipos de evidências precisamos para encontrar as marcas dos nossos objetivos, inclusive a da compreensão?”; “Que características específicas nas respostas dos estudantes em seus produtos ou desempenhos devemos examinar para determinar em que medida os resultados desejados foram alcançados?” e “As evidências propostas nos possibilitam inferir o conhecimento, habilidade ou compreensão de um estudante?”.

Em relação ao primeiro questionamento, os autores ressaltam que, antes de prepararmos a atividade para o estudante, o professor precisa considerar os tipos gerais de desempenho que essa tarefa ou atividade vai proporcionar ao estudante, mapeando, em seguida, o resultado obtido e elaborando um resumo das ideias apresentadas a fim de que o estudante possa ser avaliado. Quanto ao segundo questionamento, os autores salientam que, nesse momento, entram em cena o jogo de critérios, as rubricas e os modelos exemplares que farão a diferença na avaliação. Já em relação ao terceiro questionamento, os autores trabalham a validade e confiabilidade da atividade avaliativa, uma vez que a maioria dos professores não realiza o teste de seus próprios planejamentos após a definição da avaliação. Essa autoanálise é de extrema importância para obtenção de melhores resultados e de uma avaliação justa.

Castillo e Diago (2013, p. 27), por sua vez, apresentam alguns materiais e instrumentos de avaliação para que o docente possa aplicá-los em qualquer fase do ensino e aprendizado. Para eles,

O Projeto Curricular de Etapa é um documento pedagógico de grande

importância que há de servir como referência para as atuações pedagógicas que se desenvolvem em qualquer escola e, muito especialmente, para as atuações relativas à avaliação.

Fazendo parte dele, as *Programações Gerais Anuais* estabelecem as pautas pedagógicas para cada matéria e fixam critérios ainda mais especificados, referentes a temas ou partes de cada área ou matéria.

[...]

Por último, *instrumentos diversos de avaliação*, com possibilidades de aplicação em várias etapas e matérias educacionais (CASTILLO e DIAGO, 2013, p. 27).

O intuito do Projeto Curricular, segundo Castillo e Diago (2013, p. 34), é possibilitar que a escola identifique as respostas educacionais que fornecem aos seus estudantes, respeitando suas individualidades e peculiaridades. A elaboração desse documento está pautada nas necessidades educacionais reais as quais são levantadas e apontadas pelo Projeto Educacional da Escola. Os autores reforçam que os estudantes possuem as necessidades educacionais, tais como as atividades apropriadas para o estudo, as técnicas de estudo e a linguagem adequada para compreensão e expressão.

No que tange à resposta educacional, é ensinado pela escola “que nossos estudantes desenvolvam as capacidades que estão explicitadas nos objetivos gerais da etapa” (CASTILLO e DIAGO, 2013, p. 35). Além disso, é preciso contextualizar os objetivos e priorizá-los, podendo a escola fazer uma ordem dessa priorização. Quanto à metodologia utilizada, esta deve garantir que todos os estudantes participem do processo de ensino e aprendizagem, visto que “a metodologia utilizada na escola integrará atividades que favoreçam o clima de diálogo e participação em sala de aula e deverá estimular a independência dos estudantes” (CASTILLO e DIAGO, 2013, p. 36).

Nesse processo, Castillo e Diago (2013, p. 36) consideram os professores peças fundamentais e, para atender às particularidades estudantis, eles precisam estar em constante evolução. Para tanto, as metodologias são decididas com base nas necessidades e nas características individuais do estudante. Em situações especiais como essa, os docentes de diversas disciplinas devem buscar a metodologia e os critérios mais adequados para atender tais necessidades e, dessa forma, “os estudantes deverão ser informados dos objetivos, dos critérios de avaliação e dos conteúdos de cada unidade didática tratada antes do desenvolvimento desta” (CASTILLO e DIAGO, 2013, p. 36).

Assim, a avaliação é individualizada, contínua, integradora, criteriosa, qualitativa e orientadora” (CASTILLO e DIAGO, 2013, p. 39), cabendo ao professor aferir os níveis de

aprendizado de cada estudante, bem como ajustá-los quando necessários para que os sujeitos desenvolvam, ao máximo, suas capacidades e habilidades.

Os autores acrescentam que a avaliação do estudante é dividida em etapas. Na fase inicial, a escola escolhe o modo de realização da avaliação. Na sequência, ocorre a avaliação formativa, a qual se dá durante o ano letivo e viabiliza ao docente identificar o andamento do processo de aprendizagem do estudante. Nessa etapa, também é possível verificar os pontos que precisam ser lapidados no processo de aprendizagem. Posteriormente, na fase final do processo de ensino-aprendizagem, tem-se a avaliação somativa que apura se os objetivos foram atingidos nas áreas do conhecimento e nas matérias ministradas, conseguindo determinar, portanto, o aprendizado de cada estudante. Nesse sentido, “a avaliação, tanto do processo de ensino quanto do processo de aprendizagem, será realizada por meio dos instrumentos de avaliação que constem de cada programação de área ou matéria” (CASTILLO e DIAGO, 2013, p. 40).

Esse processo de avaliação precisa ser compatível aos critérios de avaliação adotados na programação didática elaborada pela unidade escolar, pois “esses critérios de avaliação deverão estar relacionados, sempre, com a aprendizagem considerada básica para superar a etapa” (CASTILLO e DIAGO, 2013, p. 40). Contudo, quanto aos critérios de aprovação, os autores afirmam que estes precisam ser estabelecidos em cada disciplina ou área do conhecimento dentro do processo de ensino-aprendizagem da unidade escolar, visto que para “a aprovação dos estudantes nas diferentes áreas ou matérias, serão levados em conta seus progressos em relação aos objetivos propostos nas correspondentes programações, aos critérios de avaliação considerados mínimos e os objetivos prioritários da escola atingidos” (CASTILLO e DIAGO, 2013, p. 40).

Além disso, Castillo e Diago (2013, p. 42) mencionam que as decisões gerais do projeto curricular de etapa são avaliadas pelas análises que a unidade escolar adotou. Em relação a ensinar, o docente precisa ministrar conteúdos atinentes à matéria ou área do conhecimento, promovendo, assim, o desenvolvimento do estudante segundo os objetivos propostos, os quais “deverão ser contextualizados de acordo com as necessidades educacionais detectadas em cada escola e convenientemente priorizados por ciclos ou por cursos” (CASTILLO e DIAGO, 2013, p. 42). Já em relação a como ensinar, o professor deve utilizar metodologias que proporcionem um processo de ensino-aprendizagem coerente e satisfatório. Nesse contexto, para identificar se o processo de ensino foi concluído satisfatoriamente, é necessário averiguar

Se as estratégias metodológicas postas em práticas foram as adequadas, tendo em conta que o melhor método é aquele com que o professor se sente mais identificado e, portanto, que conhece melhor;

Se as estratégias metodológicas desenvolvidas em cada ciclo ou nível educacional foram adequadas;
Se os agrupamentos permitiram opções metodológicas adequadas;
Se os critérios de utilização dos espaços foram adequados;
Se os critérios de utilização de materiais e recursos didáticos foram adequados (CASTILLO e DIAGO, 2013, p. 42).

Em suma, Castillo e Diago (2013, p. 42) asseguram que, quando ensinamos, avaliamos se os objetivos propostos foram alcançados. Em outras palavras, os planejamentos quinzenais, mensais e trimestrais precisam ser cumpridos pelo docente de acordo com a programação geral e com a aula apresentada no início do processo de ensino-aprendizagem.

Já para Black *et al* (2004, p. 156), a avaliação para aprendizagem ocorre por meio de qualquer processo avaliatório que tem como objetivo promover o aprendizado dos estudantes. Isso diferencia do processo da avaliação voltado para a responsabilização e o ranqueamento dos estudantes, que promove a exposição negativa daqueles que menos se destacam em uma atividade específica. Desse modo,

Uma atividade avaliativa pode ajudar os estudantes se ela prover informações que os próprios estudantes e os professores possam utilizar enquanto devolutivas para avaliarem a si próprios e uns aos outros, e que aja na modificação das atividades de ensino e de aprendizagem nas quais ambos estão engajados. Ela se torna uma “avaliação formativa” quando as evidências coletadas são efetivamente utilizadas para adaptar o trabalho do professor de modo a atender às necessidades dos estudantes (BLACK *et al*, 2004, p. 156).

Segundo os autores, não basta ensinar o estudante corretamente ou ele conseguir um bom desempenho nas avaliações. É preciso que os professores acreditem que podem, efetivamente, transformar a vida desses jovens através de metodologias diferenciadas que colaborem com os resultados individuais e coletivos da unidade escolar. Black *et al* (2004, p. 158) mencionam quatro eixos que promovem resultados altamente satisfatórios, sendo eles o eixo do questionamento, o eixo das devolutivas por meio de notas, o eixo da autoavaliação e avaliação dos pares e o eixo do uso formativo de instrumentos somativos.

Em relação ao eixo do questionamento, geralmente, o professor, ao fazer uma pergunta para os estudantes da sala, aguarda menos de um segundo pela resposta e, caso ninguém tenha se manifestado, o próprio professor responde à indagação inicial ou segue para a próxima questão. Diante desse contexto, acontece um diálogo superficial entre docente e estudante; logo, “a chave para transformar essa situação é permitir um tempo maior de espera. Todavia, muitos professores acham isso bastante difícil, porque requer um rompimento com os hábitos que já estão estabelecidos” (BLACK *et al*, 2004, p. 159). Em outras palavras, quando o professor

aumenta o tempo de espera para receber a pergunta do estudante, ele possibilita o engajamento dos estudantes nas discussões e as respostas são construídas com maior profundidade. Além disso, antes de explanar sobre o assunto que será ministrado na aula, o professor pode dividir os estudantes em duplas ou trios e sugerir uma “tempestade de ideias”, ou seja, uma atividade que irá ativar o conhecimento prévio do estudante, “bem como potenciais aspectos que eles desconhecem ou compreenderam incorretamente sobre aquele tópico, de tal modo que as estratégias seguintes se direcionam para suprir as necessidades reais dos estudantes” (BLACK *et al*, 2004, p. 160).

No que tange ao eixo das devolutivas por meio de notas, Black *et al* (2004, p. 162) explicam que “a atribuição de notas (tanto numéricas quanto na forma de conceitos) tem um efeito negativo, porque os estudantes ignoram os comentários quando as notas são dadas em conjunto”. Ademais, “uma nota, seja ela numérica ou na forma de conceito, não diz ao estudante como melhorar o seu trabalho, de modo que a oportunidade de melhoria é perdida” (BLACK *et al*, 2004, p. 162). Por outro lado, quando o professor utiliza a devolutiva por meio de comentários, os estudantes tornam-se mais interessados e participativos e apresentam melhora significativa em seu rendimento, pois eles não enfatizam a nota em si, mas, sim o seu aprendizado. Os autores advertem que a utilização dessa ferramenta depende da política de ensino de cada unidade escolar; porém, o professor deve se comprometer em oferecer respostas mais elaboradas a fim de garantir a qualidade da devolutiva.

Quanto ao eixo da autoavaliação e da avaliação dos pares, os autores defendem que a autoavaliação permite ao estudante reconhecer seus pontos positivos e os pontos que necessitam melhorar. No entanto, o professor precisa fazer com que o estudante compreenda a importância da autoavaliação em sua aprendizagem, assim como fazê-lo refletir sobre suas atividades com foco nos objetivos propostos pelo professor para alcançar determinada aprendizagem. À medida que os estudantes entendem o significado da autoavaliação, eles adquirem uma visão mais ampla do trabalho realizado, permitindo criticá-lo construtivamente, ou seja, “os estudantes estão desenvolvendo a capacidade de trabalhar no nível metacognitivo” (BLACK *et al*, 2004, p. 164). Nesse cenário, a avaliação dos pares complementa a autoavaliação e torna-se uma atividade valiosa, visto que “a troca ocorre em uma linguagem que os estudantes utilizam entre si naturalmente e porque os estudantes aprendem ao adotar a postura de professores e examinar os trabalhos de outros colegas” (BLACK *et al*, 2004, p. 164). Segundo os autores, a avaliação dos pares não somente proporciona aos estudantes a troca de informações e de experiências, como também possibilita ao professor fazer uma análise de observação da sala a fim de promover intervenções complementares para toda a sala.

Finalmente, no que concerne ao eixo do uso formativo de instrumentos somativos, este pode ser utilizado juntamente com a prática da autoavaliação e da avaliação dos pares, visto que esse eixo tem como objetivo despertar no estudante a expertise de elaborar uma atividade avaliativa, a qual, segundo os autores, oportunize ao estudante identificar o ponto seguro de sua atividade em relação à sua aprendizagem, bem como desenvolva o trabalho formativo do estudante. Isso ocorre, porque, quando os pares trocam de trabalho e quando um tece comentários sobre o trabalho do outro, o aprendizado torna-se dinâmico e frutífero. Além disso, “essa atividade pode ser ainda mais bem-sucedida se os estudantes tiverem que elaborar uma rubrica de avaliação - um exercício que foca a atenção dos estudantes nos critérios de qualidade que são relevantes para a sua produção” (BLACK et al, 2004, p. 167). Em seguida, o professor pode dar continuidade ao processo de avaliação realizado pelos estudantes, buscando esclarecer as questões de maior grau de dificuldade para um grande grupo de estudantes; enquanto os tutores podem auxiliar na solução dos problemas mais simples levantados por uma minoria do grupo. Conforme Black et al (2004, p. 168), os estudantes que dominam a técnica de elaboração de atividades testes e responde às próprias perguntas obtêm melhor rendimento se comparados àqueles que se preparam de forma convencional. Para alcançar tais propósitos, os autores elencam as principais possibilidades de aprimoramento de práticas de avaliação ao fazer a utilização dos testes somativos. Nesse sentido,

Os estudantes podem se engajar em uma revisão reflexiva do trabalho que fizeram para possibilitar que planejem suas correções com efetividade.

Os estudantes podem ser encorajados a elaborar perguntas e corrigir respostas para ganhar um entendimento do processo de avaliação e com isso refinar seus esforços para melhorar.

Os estudantes devem ser encorajados por meio da avaliação por pares e da autoavaliação a aplicarem critérios que os ajudem a compreender como seu trabalho pode ser melhorado. Isso pode incluir oportunidades para os estudantes trabalharem novamente as respostas de seus testes em sala de aula (BLACK et al, 2004, p. 168).

Os testes somativos, portanto, têm a função de tornar positiva parte do processo de ensino-aprendizagem. Nele, o estudante é protagonista, porque, além de participar ativamente do processo de verificação da aprendizagem, consegue contextualizar a importância e os benefícios que tem ao estar inserido nesse processo.

Diante do exposto, a escolha do portfólio para este estudo deve-se ao fato dessa metodologia provocar e instigar o estudante a olhar para realidade de maneira crítica e enxergar os Direitos Humanos (DH) nos diversos contextos em que estão inseridos, sejam eles escolares

sejam eles extraescolares. Como os DH estão presentes em diferentes situações da sociedade, o estudante pode, por exemplo, visualizá-los e materializá-los em uma letra de música, em um *frame* das novelas, em uma notícia jornalística, em uma reunião familiar e/ou em algum conteúdo escolar. Assim, cada estudante seleciona, dentro de sua realidade, algo que lhe remeteu aos DH. Além disso, considerando a subjetividade inerente ao indivíduo, cada estudante expõe, a partir da sua realidade, o que compreendeu sobre DH e de que maneira esses direitos estão presentes em seu contexto de vida.

Outro elemento importante é possibilitar, por meio do uso do portfólio, a sensibilização para enxergar esses direitos no contexto em que o estudante vive. É importante o estudante estabelecer a relação entre os conceitos desenvolvidos pelo professor em sala de aula – como, por exemplo, O que são DH? O que é Direito Civil? O que são Direitos Políticos? O que é Direito Social? – e os aspectos de sua realidade. Desse modo, prioriza-se o sujeito em sua subjetividade, ou seja, aquilo que o estudante enxerga em sua própria realidade e não o que o professor ou os demais colegas de sala consideram.

Acreditamos, desse modo, ser de suma importância utilizar o instrumento portfólio na Educação em Direitos Humanos (EDH), a fim de relacionar os DH à vida cotidiana dos estudantes. Danielson e Abrutyn (1999, p. 4) afirmam que o portfólio é uma série de trabalhos produzidos pelo estudante e, por essa razão, trata-se de dados relevantes que precisam ser trabalhados pelo docente com o propósito de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo do estudante a respeito do material coletado, ou seja, é a oportunidade de o estudante refletir sobre suas próprias produções intelectuais.

Os autores acrescentam que o desafio do portfólio é ser um instrumento de avaliação que assegure ao discente demonstrar seu aprendizado na área relacionada à prática e à técnica. Em outras palavras, ele determina se o estudante adquiriu os elementos essenciais do currículo e se realmente tem o domínio sobre o assunto trabalhado. Para realização desse trabalho, faz-se necessário o docente cumprir alguns requisitos como, por exemplo, a validade e a confiabilidade na relação estudante-professor no momento da avaliação. Logo, o uso desse instrumento inovador permite aos estudantes documentar seu aprendizado baseado em seu cotidiano.

Agra, Gerner e Montero (2003, p. 103-104), por sua vez, apontam que os portfólios são originariamente um processo de aprendizagem, isto é, mais que uma forma de avaliação, eles também são considerados uma forma de se compreender o processo de ensino e, portanto, representam uma evolução e não um fim em si mesmo. Além disso, mencionam que o portfólio tem a capacidade de estimular a experimentação, a reflexão e a pesquisa, e, a partir de evidências, o docente identifica não apenas os pontos-chave a serem trabalhados com os

estudantes para que eles possam refletir sobre os objetivos que foram levantados por esse instrumento de aprendizagem, como também as maiores dificuldades e facilidades desses estudantes em determinado componente curricular.

Em suma, o uso de portfólio na EDH é um instrumento de aprendizagem, proporcionando ao estudante correlacionar a teoria à sua experiência de vida e traçar suas próprias conclusões em busca do desenvolvimento intelectual, pessoal e social.

4.1 O uso dos portfólios nas intervenções em sala de aula

A segunda etapa do presente estudo engloba as seis intervenções quinzenais seguidas pela elaboração de portfólios.

A proposta do portfólio foi apresentada aos estudantes por meio de uma aula expositiva e dialogada na disciplina de Ética e Cidadania Organizacional (ECO). A escolha desse instrumento tem como objetivo central possibilitar aos estudantes identificar os DH que são vivenciados por eles em seu convívio social, ou seja, tais direitos poderiam estar presentes, por exemplo, em seu círculo de amigos ou de familiares, em uma matéria de jornal ou revista, em uma letra de uma música ou trecho de um filme.

Para tanto, a elaboração dos portfólios foi precedida por discussões em sala de aula que adotaram como ponto de partida as vivências dos estudantes, pois a EDH pressupõe que os estudantes consigam estabelecer a relação entre os direitos e a vida cotidiana. Na primeira intervenção, a situação desencadeadora foi extraída de um dos questionários iniciais, preservando o anonimato do autor. A escolha dessa situação considerou o questionário que apresentou a descrição mais consistente e detalhada em relação ao direito à vida, à liberdade, à alimentação e ao vestuário. Isso permitiu iniciarmos a primeira intervenção baseada nos artigos 3º e 25º da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH). A partir do segundo portfólio, as situações desencadeadoras dos debates foram extraídas dos portfólios dos estudantes, mantendo-se o anonimato dos autores.

Durante o período de desenvolvimento dos portfólios, os estudantes tiveram acesso liberado para consultá-los, fazer *download*, imprimir-los ou salvá-los em pastas particulares em seus celulares ou computadores. Após o dia 31 de julho de 2022, os acessos à plataforma digital *Google Forms* foram fechados. Ao longo de todo o processo, atuaram, em conjunto, o professor titular da disciplina ECO e o pesquisador deste estudo.

Portfólio 1

Iniciamos a aplicação do portfólio 1 por meio de um debate sobre os DH, identificados pelos estudantes quando responderam ao questionário inicial. Nessa etapa, os direitos mais citados pelos estudantes foram o direito à vida e o direito à liberdade, previstos no art. 3 da DUDH². Também foram mencionados, com alto índice de reconhecimento, o direito à alimentação, o direito ao vestuário, o direito à habitação, o direito aos cuidados médicos e os direitos das crianças e adolescentes, previstos no art. 25 da DUDH³.

O portfólio foi elaborado na plataforma digital *Google Forms*. Os estudantes puderam dissertar, anexar fotos, vídeos, *links* e *sites* para fundamentar suas respostas; ao passo que os estudantes não participantes da pesquisa foram direcionados à biblioteca, sob supervisão da funcionária responsável, para realizar uma atividade de pesquisa sobre os DH abordados em sala de aula.

Portfólio 2

Novamente, a elaboração do portfólio é precedida por um debate a partir da leitura de um portfólio aleatório produzido na aula/quinzena anterior. O portfólio escolhido abordava uma situação referente ao direito à educação. Na percepção do autor, a educação no Brasil é muito obsoleta e a qualidade das escolas não é igualitária. Como exemplo, o estudante cita a sua realidade e a realidade de seus primos: enquanto a escola em que estuda é pública e de excelência, as escolas públicas nas quais seus primos estudam têm defasagem de professores e a estrutura física é precária, fatores que interferem na aprendizagem.

Diante desse contexto, o direito à educação gratuita e o direito à qualidade foram problematizados pelo docente, tendo por referência a DUDH e o art. 205 da CF/88 o qual defende que “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”.

Após as análises dos professores relativas às respostas do portfólio 2, constatou-se que os DH mais citados foram o direito de constituir família, sem discriminação de raça ou religião,

² Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

³ Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

e o direito à igualdade entre homens e mulheres, contidos respectivamente no art. 26 e no art. 16 da DUDH:

Art. 26 DUDH - Todo ser humano 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, está baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano 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.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Art. 16 DUDH - Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.

O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.

A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Portfólio 3

A aula tem início com leitura de outro portfólio, escolhido aleatoriamente entre os estudantes participantes. O portfólio, em questão, refletia a situação desfavorável de um estudante em relação ao emprego de seus pais: o seu pai trabalhava de servente de pedreiro e a sua mãe de empregada doméstica. Segundo o estudante, os pais chegavam cansados em casa, eram frequentemente humilhados no local de trabalho e o salário de ambos não cobria as despesas dentro de casa.

A partir do exemplo apresentado, professores e estudantes debateram acerca do direito ao emprego justo e da remuneração digna para suprir as necessidades de uma família e os professores puderam detalhar o art. 23 da DUDH, o qual afirma que

Art. 23 DUDH - Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por

igual trabalho.

Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

Outro relevante tema identificado pelos professores nos portfólios refere-se à falta de presunção de inocência do cidadão em abordagens policiais. Diversos estudantes apontaram que, em seu cotidiano, é comum presenciar, nessas abordagens, agressões, xingamentos e humilhações proferidas aos vizinhos, amigos e familiares. Nesse contexto, identificamos a violação do art. 11 da DUDH. Conforme o artigo,

Art. 11 DUDH - Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

É certo que tais DH são, habitualmente, violados, sobretudo, em bairros e famílias mais carentes. Por meio do conhecimento de seus direitos, o ser humano pode resistir e combater esses abusos constantes a que são submetidos.

Portfólio 4

O início da aula ocorreu do mesmo modo que as aulas anteriores, ou seja, por meio de leitura aleatória de um portfólio produzido na quinzena decorrida. A situação descrita, nessa etapa, relacionava-se ao direito à liberdade e ao direito de ir e vir, visto que, segundo o estudante, no Brasil, podemos escolher os lugares que queremos visitar e isso nos dá autonomia para viver a vida como desejarmos.

Diante de tal situação, o debate abordou tanto o direito à liberdade, previsto no art. 5º da nossa CF/88, o qual permite a locomoção do cidadão em todo o território nacional, quanto o art. 13 da DUDH. Esse artigo afirma que

Art. 13 DUDH - Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e

residência dentro das fronteiras de cada Estado.

Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e esse regressar.

Por ter surgido com alta incidência nos portfólios, esse tópico foi debatido com bastante intensidade dentro da sala de aula, por meio de ideias, experiências e exemplos.

Nessa etapa, o direito à igualdade e o direito a não discriminação também são citados. Como vivemos em uma realidade permeada por *Fake News* e pelo discurso de ódio, os estudantes compartilharam exemplos de seu cotidiano relacionados a esses direitos, tais como informações falsas divulgadas, sobretudo, nas redes sociais. Desse modo, encontramos amparo no art. 7 da DUDH, o qual fundamenta que

Art. 7 DUDH - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Além disso, a nossa CF/88 em seu art. 5º nos garante o direito à igualdade, sem distinção entre homens, mulheres, brasileiros natos ou estrangeiros residentes no Brasil. O artigo demonstra, portanto, que todos são iguais perante a lei e, por essa razão, devemos combater qualquer desigualdade ou injustiça em nosso cotidiano.

Portfólio 5

A realização da aula obedeceu aos mesmos padrões anteriores: leitura de portfólio e debate entre professores e estudantes. O DH presente no portfólio selecionado relacionava-se à liberdade de expressão e, a partir desse tema, iniciou-se o debate. Assim, as discussões, reflexões e análises embasaram-se no art. 5º, incisos IV e IX, da CF/88, que asseguram a todo ser humano a liberdade de expressão, sendo livre a manifestação de pensamento e a expressão da atividade intelectual sem censura ou licença; bem como no art. 19 da DUDH. De acordo com esse artigo,

Art. 19 DUDH - Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse 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.

Além desse direito, são mencionados, nos portfólios, o direito ao livre arbítrio, o direito à segurança social pelo Estado e os direitos sociais e culturais. Nesse contexto, o estudante

descreveu uma situação familiar em que seu pai, eletricista autônomo, testou positivo para o coronavírus no ano de 2021, período no qual ainda estávamos vivenciando a pandemia da COVID-19. Devido às severas sequelas, ficou impossibilitado de trabalhar por quase 6 meses e, por essa razão, tentou receber o auxílio da Previdência Social (INSS), o qual lhe foi negado pelo fato de não ser contribuinte do INSS. Como somente a mãe tinha renda para custear as despesas, a família enfrentou grandes dificuldades financeiras.

Diante do exemplo acima, o professor e o pesquisador explicaram aos estudantes os direitos sociais, os requisitos para recebê-los e as circunstâncias que os segurados do INSS podem requerê-los. Tais direitos estão fundamentados no art. 22 da DUDH, segundo o qual

Art. 22 DUDH - Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Por fim, foram debatidas as situações em que o Estado poderia ser mais ativo em Políticas Públicas Sociais para beneficiar a classe mais carente da população, visto que, atualmente, a concessão de um benefício de ordem social é ofertada apenas ao cidadão que se encontra em extrema pobreza.

Portfólio 6

Na última etapa dos portfólios, a aula iniciou pela leitura de uma situação descrita pelos estudantes e, posteriormente, seguiu para o debate. No exemplo lido, o estudante relatou que, no bairro em que mora, muitas pessoas são condenadas e julgadas por sua raça, orientação sexual e classe econômica. Por meio desse exemplo e do profícuo debate, os professores elucidaram o art. 10 da DUDH, que defende o direito de todo ser humano ao julgamento justo. Assim,

Art. 10 DUDH - Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

O direito à vida digna e o direito ao lazer também são citados nos portfólios. Durante o debate, os professores demonstraram que o art. 24 da DUDH regulamenta que “todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas”. Segundo os discentes, tais direitos são extremamente necessários;

porém, na vida real, são poucas as pessoas que conseguem usufruir desses benefícios. Isso ocorre, porque, embora seja um direito garantido ao cidadão, a força de trabalho ainda é muito desvalorizada e os salários são defasados; portanto, nos dias de folgas, os trabalhadores precisam exercer outros serviços para conseguirem complementar sua renda mensal.

Em relação aos estudantes que não participaram da pesquisa, estes realizaram o último trabalho extraclasse na biblioteca da escola acerca do tema debatido em sala de aula, isto é, do direito ao repouso, ao lazer, a férias periódicas remuneradas; fechando, assim, o ciclo dos temas de DH discutidos com a turma.

Diante do exposto nessa seção, o quadro 3, a seguir, sintetiza os exemplos que foram lidos e debatidos em sala de aula e, a partir disso, quais DH foram trabalhados com os estudantes durante a realização dos portfólios:

Quadro 3 – Situações cotidianas que demonstram os direitos e os direitos ministrados em sala de aula durante as intervenções

Aula	Situações vivenciadas que contextualizam os direitos	Direitos trabalhados durante a aula
Aula 1	Vida precária, desumana, sem dignidade e desigual.	Direito à vida Direito à saúde Direito à alimentação
Aula 2	Qualidade da educação pública. Família fragilizada.	Direito à educação Direito a constituir família
Aula 3	Empregos precários com salários baixos. Injustiças em julgamentos.	Direito ao trabalho Direito à presunção de inocência
Aula 4	Autonomia para ir e vir. Desigualdade financeira, religiosa, de gênero e racial.	Direito à liberdade Direito à igualdade
Aula 5	Censura na emissão de ideia, de pensamentos e de posicionamentos pessoais.	Direito à liberdade de expressão Direito à personalidade
Aula 6	Falta de paridade de armas para o bom combate nas demandas judiciais e Tribunais de Justiça parciais penalizando a classe pobre da sociedade. Descanso do trabalho justo e remunerado, com direito ao lazer, à cultura e ao bem-estar familiar.	Direito ao devido processo legal Direito à dignidade Direito a férias remuneradas

Fonte: Elaboração própria.

Encerradas essas etapas, seguimos para o último estágio da pesquisa referente ao questionário final. Tal questionário foi aplicado no dia 7 de julho de 2022, sendo que, dos estudantes participantes da pesquisa, 33 responderam-no e 3 estavam ausentes. A eles, foi oportunizado entregá-lo extemporâneo, mas optaram por não o fazer.

Assim como as demais fases da pesquisa, esse questionário foi respondido na plataforma digital *Google Forms* e ficou disponível para *download* até o dia 31 de julho de 2022. Ressaltamos que todos os estudantes participantes foram reorientados de que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento sem que tivessem qualquer prejuízo. Se optassem pela desistência, seus dados e informações seriam inutilizados pelo pesquisador.

Quanto à estrutura, o questionário final trazia as mesmas perguntas do questionário inicial, realizado antes das intervenções educacionais, visto que nosso intuito era identificar e comparar as percepções dos estudantes em relação aos dois questionários (inicial e final). Para tanto, realizamos a comparação entre os DH mencionados e reconhecidos pelos participantes, categorizando a análise de acordo com os artigos da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH).

5. Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa são analisados por meio de análise de conteúdo “visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48).

As análises foram categorizadas de acordo com os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e os temas foram apontados segundo os índices de incidência apresentados nas respostas dos participantes. Realizamos, ainda, a categorização dos veículos de identificação dos temas mais citados pelos estudantes participantes da pesquisa. Nesse sentido, Bardin (2011) afirma que

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

A categorização, conforme Bardin (2011, p. 147), pode ocorrer pelo critério semântico, sintático, léxico e expressivo. O critério semântico volta-se a categorias temáticas como, “por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria ansiedade, enquanto os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual descontração”. O critério sintático, em contrapartida, leva em consideração os verbos e adjetivos. Já o critério léxico trabalha com o sentido das palavras e, por fim, o critério expressivo classifica, por exemplo, “as diversas perturbações da linguagem” (BARDIN, 2011, p. 147).

Além disso, a autora faz a referenciação dos índices na elaboração de indicadores. Para ela, quando consideramos os textos uma forma de manifestação, a análise pode ser realizada por meio desses indicadores. Por exemplo, em uma mensagem, o índice pode equivaler a um tema específico, isto é, “caso parta do princípio de que este tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequente é repetido (caso da análise sistemática quantitativa), o indicador correspondente é a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros” (BARDIN, 2011, P. 130).

5.1 Categorização das respostas

As respostas dos questionários e dos portfólios foram categorizadas tendo como referência os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). A partir dos elementos mencionados em cada uma das respostas, identificamos o direito ao qual elas correspondiam, conforme indica o Quadro 4:

Quadro 4 - Exemplos de Direitos Humanos mencionados pelos estudantes participantes

Artigo da DUDH	Exemplos de menções feitas pelos participantes
Artigo 1 - Todos 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.	<i>Direito de igualdade; Respeito ao próximo; Homens e mulheres somos todos iguais; vida digna; Direitos Humanos para todos; liberdade de opinar; Direito de andar livremente.</i>
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, língua, 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.	<i>Pessoas pretas, pardas e brancas são iguais; Os LGBTQIA+ são gente como outro qualquer; católicos e evangélicos possuem só um Deus e não há diferença; pessoas de outros países devem ser respeitadas no Brasil; A orientação sexual da pessoa não é motivo de exclusão social; As religiões precisam ser respeitadas por todos, todos são iguais perante a lei, as mulheres devem ter os mesmos direitos do marido; o mundo devia ser menos desigual e todos deviam ter dinheiro para ter uma vida boa.</i>
Artigo 3 - Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.	<i>Direito a vida; Liberdade de ir e vir; Não tirar a vida de nenhum ser humano; ter uma vida melhor e com dignidade; Direito a alimentação e uma casa.</i>
Artigo 4 - Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.	<i>Direitos de pretos e brancos devem ser iguais; Proibição do trabalho escravo; Direito a um bom trabalho e uma boa remuneração; Pretos devem ser respeitados e devem fazer faculdade; As mulheres devem ter os mesmos direitos dos homens.</i>
Artigo 5 - Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.	<i>Homens não tem direito de bater em mulheres; A polícia não deve bater e matar as pessoas pobres; Nos presídios não deveriam haver torturas; Ninguém pode ser torturado ou espancado.</i>
Artigo 6 - Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.	<i>Toda pessoa tem o direito de ser digno; Direito a dignidade e igualdade; Todas as pessoas são iguais para a lei;</i>
Artigo 7 - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer	<i>Direito de igualdade; Todos são iguais perante a lei; Homem e mulher são iguais; Gays são iguais a hetero; Pobre é igual ao rico; Todos devem ter uma vida</i>

incitamento a tal discriminação.	<i>confortável; Preto não deve ser discriminado; Pobre deve ter um bom emprego; Direito de fazer uma faculdade.</i>
Artigo 8 - Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.	<i>Direito a defesa no tribunal; Direito de uma sentença justa independente de ser rico ou não; Direito de um advogado para acompanhar na delegacia; Direito de ser tratado como um inocente até a condenação; Direito a justiça.</i>
Artigo 9 - Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.	<i>Direito de ser inocente até que prove o contrário; Direito a defesa; Direito a justiça; Os policiais não podem prender as pessoas injustamente.</i>
Artigo 10 - Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.	<i>Direito a defesa no tribunal; Direito de não ser condenado antecipadamente; Direito a um advogado para não ser preso.</i>
Artigo 11 1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa. 2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.	<i>Direito de ser considerado inocente até que se prove o contrário; Os policiais não podem prender um inocente sem ele ter culpa; A polícia deveria respeitar as pessoas pobres como respeitam as ricas. O fato de ser pobre não quer dizer que somos bandidos e criminosos.</i>
Artigo 12 - Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.	<i>Direito ao respeito; Direito de decidir o que é melhor para sua vida; Direito de escolha; Direito a honra.</i>
Artigo 13 1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. 2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar.	<i>Direito de ir e vir; Direito de morar onde você quiser; Direito de possuir um veículo.</i>
Artigo 14 1. Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países. 2. Esse direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.	<i>Direito a proteção em caso de ameaça.</i>
Artigo 15 1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade. 2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.	<i>Direito de ser brasileiro; Direito de ser reconhecido como um cidadão.</i>
Artigo 16 1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito	<i>Direito de casamento; Direito de construir uma família.</i>

de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução. 2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes. 3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.	
Artigo 17 1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros. 2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.	<i>Direito de ter uma casa própria.</i>
Artigo 18 - Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.	<i>Direito a liberdade de expressão; Direito a opinião; Direito de escolher sua religião;</i>
Artigo 19 - Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse 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.	<i>Direito de opinião; Liberdade de expressão; Poder falar sem censura;</i>
Artigo 20 1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica. 2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.	<i>Direito de se reunir para brincar, dançar, sem ser abordado pela polícia.</i>
Artigo 21 1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos. 2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país. 3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; essa vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.	<i>Direito de cobrar do Estado condições melhores para a população. Direito de exigir seus direitos como cidadão.</i>
Artigo 22 - Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.	<i>Direito de desenvolvimento; Direitos sociais; Direito a cultura, lazer e educação.</i>
Artigo 23 1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. 2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. 3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a	<i>Direito ao emprego digno; Direito ao salário justo; Direito a férias; Direito ao descanso; Direito de homens e mulheres receberem o mesmo salário.</i>

dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social. 4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.	
Artigo 24 - Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.	<i>Direito ao descanso; Direito ao lazer; Direito a férias.</i>
Artigo 25 1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. 2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.	<i>Direito de brincar; Direito de ter alimentos na mesa; Direito de passear no shopping; Direito a saúde; Direito a roupas e calçados; Direito a remédios; Direito a moradia.</i>
Artigo 26 1. Todo ser humano 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, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano 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 a seus filhos.	<i>Direito a educação; Direito de cursar uma faculdade; Direito a uma boa escola; Direito de aprender.</i>
Artigo 27 1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. 2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.	<i>Direito de ir ao cinema; Direito de cantar Rap, Hip Hop, sem ser taxado de bandido; Direito de cantar e dançar Funk.</i>
Artigo 28 - Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.	<i>Direitos humanos garantidos a todos.</i>
Artigo 29 1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível. 2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da	<i>Direito de aprender; Direito de participar de oficinas recreativas no bairro; Direito de ser uma pessoa participante da sociedade em que vive.</i>

ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática. 3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.	
Artigo 30 - Nenhuma disposição da presente Declaração poder 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.	<i>Direito de ser protegido pelo Estado; Direito Humanos garantido a todos.</i>
Direitos Coletivos e Difusos (não constam da DUDH) Lei nº 6.001/1973 - Estatuto do índio; Art. 225 da Constituição Federal de 1988 - Direito ao meio ambiente; Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da criança e do adolescente; Lei nº 10.741/2003 - Estatuto da pessoa idosa; Lei nº 11.340/2006 - Violência doméstica e familiar contra a mulher.	<i>Direito dos povos originários/índios; Direito das terras indígenas; Não discriminação dos índios; Direito ao meio ambiente limpo e preservado; Direito a qualidade de vida; Rios limpos e cidades limpas; Direito da criança brincar e ser feliz; Direito de estudar; Direito de ser bem tratada pelos pais; Direito a alimentação, roupas e moradia digna; Direito do idoso ser atendido antes nas filas; Direito de ser bem cuidado; Direito a médico, remédio e exames; Direito a uma vida confortável; Direito da mulher ser tratada igual o homem; Direito da mulher não ser espancada e maltratada; Direito da mulher receber salário igual do homem; Direito de proteção da mulher violentada pelo marido.</i>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

5.2 Perfil dos participantes

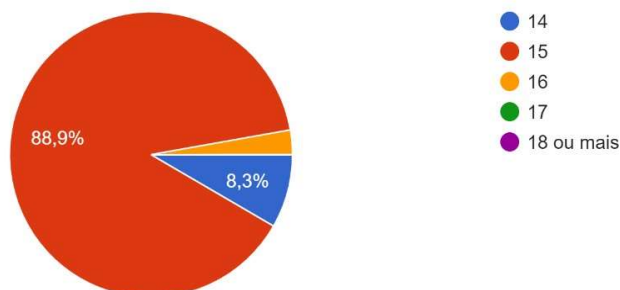
A pesquisa foi realizada com a primeira série do Ensino Médio com Habilitação Profissional em Técnico em Serviços Jurídicos, composta por 40 estudantes, de uma escola pública da região noroeste paulista do Estado de São Paulo. As ações da pesquisa desenvolveram-se em duas horas semanais, durante o primeiro semestre de 2022, no componente curricular de Ética e Cidadania Organizacional (ECO), composto por 80 horas anuais. O professor titular da disciplina conduziu a aplicação dos questionários e portfólios juntamente com o pesquisador deste trabalho. Dentre os 40 estudantes matriculados na turma, 36 aceitaram participar da pesquisa, ao passo que 4 não aceitaram.

A seguir, apresentamos os dados que permitem traçar o perfil dos participantes. Em relação ao estado civil, todos os participantes se declaram solteiros (100%). Quanto à faixa etária dos participantes, o gráfico 1 esquematiza essa classificação da seguinte forma:

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes

1. Qual a sua idade?

36 respostas



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos na Plataforma *Google Forms*.

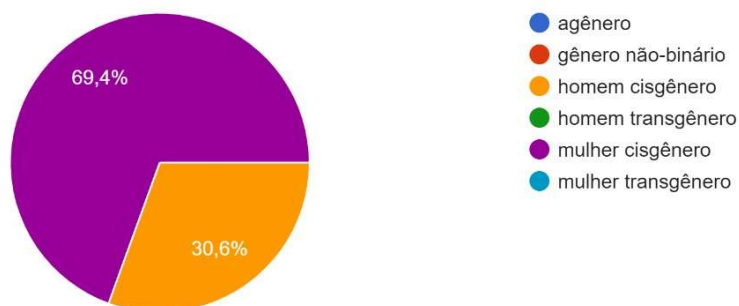
Conforme indicado, a faixa etária predominante dos estudantes participantes da pesquisa é 15 anos, representando 88,9% do total de estudantes.

O gráfico 2, por sua vez, agrupa os discentes segundo sua identidade de gênero:

Gráfico 2 - Identidade de gênero dos participantes

2. Qual a sua identidade de gênero?

36 respostas



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos na Plataforma *Google Forms*.

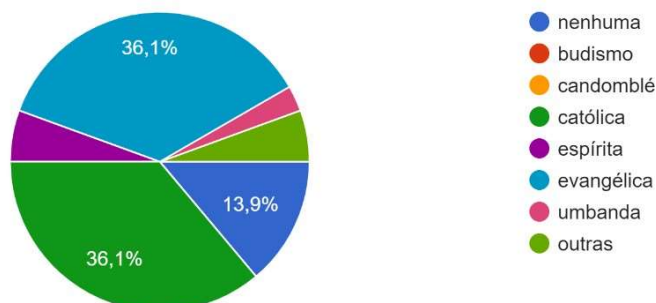
Observamos que, pelo gráfico acima, a turma é formada predominantemente por mulheres. De um total de 36 estudantes, 69,4% se identificam como mulheres cisgênero e 30,6% como homens cisgênero. Não há a identificação de nenhum estudante agênero, gênero não-binário, homem transgênero e mulher transgênero.

Já o gráfico 3 traz informações a respeito da doutrina religiosa dos participantes.

Gráfico 3 - Doutrina religiosa seguida pelos participantes

3. Qual a sua religião?

36 respostas



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos na Plataforma *Google Forms*.

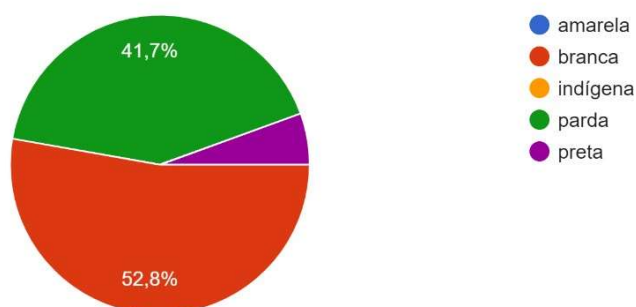
No gráfico 3, percebemos que as doutrinas católica e evangélica apresentam a mesma porcentagem de participantes (36,1% cada uma), ou seja, a maioria dos estudantes professam religiões classificadas como cristãs. Outro dado interessante é a porcentagem dos estudantes que declaram não ter nenhuma religião (13,9%), sendo esse percentual maior do que as demais religiões apresentadas (budismo, candomblé, espírita, umbanda e outras denominações).

O gráfico 4, em contrapartida, expõe a classificação do estudante no que tange à sua cor/raça.

Gráfico 4 - Raça dos participantes

5. Qual a sua cor/raça?

36 respostas



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos na Plataforma *Google Forms*.

Na pesquisa realizada, 52,8% dos participantes se autodeclararam brancos; 41,7% se autodeclararam pardos e apenas 5,5% se autodeclararam pretos. De posse dos dados, identificamos

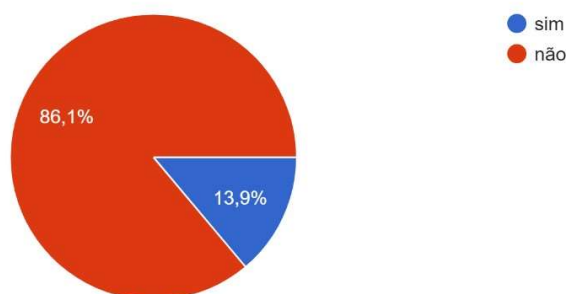
que, dentre os 36 estudantes, somente dois são negros.

Por fim, o gráfico 5 apresenta os dados atinentes à atividade remunerada dos discentes.

Gráfico 5 - Relação laboral dos participantes

6. Exerce algum trabalho/atividade remunerado/a?

36 respostas



Fonte: Elaboração própria por meio da Plataforma *Google Forms*.

Segundo o gráfico 5, enquanto 86,1% dos participantes não exercem atividade remunerada, 13,9% deles exercem.

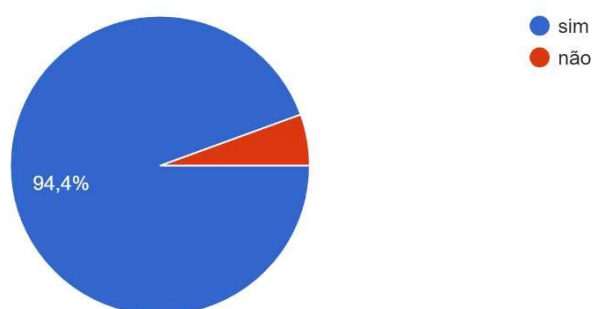
5.3 Dados relativos à primeira etapa da pesquisa - antes das aulas

O principal objetivo, nesse momento, é levantar o conhecimento dos estudantes em relação aos DH. O gráfico 6 exemplifica essa situação:

Gráfico 6 - Ciência dos Direitos Humanos pelos participantes

7. Você já ouviu falar sobre Direitos Humanos?

36 respostas



Fonte: Elaboração própria por meio da Plataforma *Google Forms*.

De acordo com o gráfico acima, 94,4% dos participantes já tinha conhecimento sobre os

DH. Isso nos leva a inferir que se trata de um tema conhecido pelos jovens com escolaridade de ensino médio.

5.4 Análise dos questionários

Esta seção apresenta a análise das respostas dos dois questionários aplicados junto aos participantes. Tais questionários indicam as etapas 1 e 3 do estudo.

5.4.1 Análise do questionário inicial

Esse questionário foi aplicado aos 36 estudantes participantes antes de qualquer intervenção do pesquisador e do professor do componente curricular de ECO.

A tabela 3 apresenta os DH mencionados pelos participantes, associando-os aos artigos da DUDH⁴.

Tabela 3 - Direitos Humanos mencionados pelos participantes

Direitos	Frequência	%
Vida Artigo 3 da DUDH	30	83%
Alimentação, vestuário e habitação Artigo 25 da DUDH	27	75%
Educação Artigo 26 da DUDH	26	72%
Família Artigo 16 da DUDH	24	66%
Trabalho Artigo 23 da DUDH	23	63%
Presunção de inocência Artigo 11 da DUDH	20	55%
Liberdade de ir e vir Artigo 13 da DUDH	19	52%
Igualdade Artigo 7 da DUDH	19	52%
Liberdade de expressão Artigo 19 da DUDH	18	50%
Sociais Artigo 22 da DUDH	12	33%
Devido processo legal Artigo 10 da DUDH	10	27%
Repouso e lazer Artigo 24 da DUDH	8	22%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

⁴ Destacamos que um mesmo questionário pode fazer menção a um ou mais direitos.

A tabela 3 evidencia que, mesmo sem haver qualquer intervenção, os discentes conseguiram mencionar diversos direitos previstos na DUDH, tais como: direito à vida (83%); direito à alimentação, vestuário e habitação (75%); direito à educação (72%); direito à família (66%); direito ao trabalho (63%), direito à presunção de inocência (55%); direito à liberdade de ir e vir (52%); direito à igualdade (52%); direito à liberdade de expressão (50%), direito social (33%); direito ao devido processo legal (27%) e direito ao repouso e lazer (22%).

Esse resultado preliminar corrobora a interdependência entre os DH e a educação. Conforme Oliveira (20020, p. 23), a “educação é um direito humano que possibilita ao ser humano o desenvolvimento de suas potencialidades; ao mesmo tempo, os Direitos Humanos dependem da educação para que sejam conhecidos, valorizados e promovidos socialmente”.

Destacamos que a escola é a instituição social destinada à educação dos cidadãos e, assim sendo, uma de suas funções é levar os DH para dentro das salas de aula. Além disso, ter acesso a esse conhecimento é um direito dos estudantes.

Dando continuidade ao questionário inicial, os participantes foram interrogados sobre quais os direitos ausentes ou violados em seu contexto de vida. Os resultados, conforme mostra a tabela 4, são:

Tabela 4 - Direitos Humanos ausentes ou violados mencionados pelos participantes antes da intervenção

MENÇÃO AOS DH AUSENTES OU VIOLADOS		
Discriminação Artigo 07 da DUDH	25	70%
Liberdade de expressão Artigo 19 da DUDH	22	62%
Trabalho Artigo 23 da DUDH	17	48%
Família Artigo 16 da DUDH	16	45%
Alimentação, vestuário e habitação Artigo 25 da DUDH	15	42%
Igualdade Artigo 07 da DUDH	13	37%
Educação Artigo 26 da DUDH	9	25%
Liberdade Artigo 13 da DUDH	8	23%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Na tabela 4, observamos que a discriminação, a qual viola o direito à igualdade, é amplamente mencionada (70%). Outros direitos ausentes ou violados, citados pelos discentes, são direito à liberdade de expressão (62%); direito ao trabalho (48%); direito à família (45%); direito à alimentação, vestuário e habitação (42%); direito à igualdade (37%); direito à educação

(25%) e direito à liberdade (23%).

Embora os dados possam justificar certo conhecimento por parte desses estudantes em relação aos DH, temos ciência da importância de a escola proporcionar esse aprendizado ao estudante em ênfase na EDH. Constantemente, vivenciamos violações aos DH do cidadão como, por exemplo, o crescimento do desemprego, os valores exorbitantes dos alimentos, o aumento no valor dos aluguéis, a desvalorização da moeda nacional, a diminuição do poder de compra e a ampliação do número de famílias em situação de rua. Esses são alguns casos que refletem a usurpação de nossa dignidade humana e de nossa cidadania. Para transformar essa realidade, precisamos olhar para os problemas que nos cercam de modo crítico e reflexivo e, por meio disso, sermos cidadãos conhecedores dos nossos direitos. A educação, nesse trajeto, exerce um papel fundamental.

Portanto, por meio da educação, a visão de senso comum dos cidadãos é desconstruída, pois “[...] uma educação diferenciada, com foco na valoração e no respeito aos Direitos Humanos, é aspecto fundamental para que cada cidadão possa ser sujeito dos direitos pontuados pela DUDH e posteriormente detalhados em inúmeros tratados internacionais” (OLIVEIRA, 2020, p. 38).

O desafio, para que haja mudança de pensamento e de postura de nossos jovens, é árduo e difícil. Além disso, pouco se discute, nas escolas, as questões voltadas aos DH. Por um lado, há os professores que não apresentam conhecimento aprofundado sobre o tema nem buscam atualização sobre isso; por outro lado, há a gestão escolar que não condiciona o apoio necessário para que esses professores trabalhem temas de DH dentro do ambiente escolar.

Na realidade, atualmente, vemos a lei da mordaza ao professor e à escola. Segundo Frigotto (2017), o Brasil passou por diversas manobras políticas na área educacional com intuito de suprimir a educação pública democrática. Frequentemente, o profissional é taxado de desocupado e parasita, e a instituição é classificada como parcial e propagadora de ideologias; logo, ambos são considerados inimigos da sociedade. Como o espaço escolar propicia o pensamento, a reflexão e a criticidade, o ataque ao professor e à escola é esperado por parte de um governo neoliberal e de seus fanáticos seguidores. Frigotto (2017) ressalta que

Além da distorção sobre o que sejam os processos educativos, o projeto pretende o silenciamento do professor da escola pública, coloca-o no lugar do elemento perigoso, que precisa ser contido, calado e amordaçado para não ameaçar e contrariar a liberdade de consciência e de crença dada pela educação familiar. (FRIGOTTO, 2017, p. 13)

Por termos consciência de que os DH são adquiridos através de lutas sociais, cabe ao

espaço escolar e ao docente preparar nossos jovens para que busquem melhorias dos DH junto ao Estado. Por isso, a necessidade de resistência e de conhecimento como mecanismos de exigir efetivamente a dignidade humana.

5.4.2 Análise do questionário final

Nesta etapa, analisamos 33 questionários, uma vez que três estudantes, participantes dos processos anteriores, foram transferidos de escola.

Quanto à estrutura, o questionário final apresentou 11 perguntas (conforme consta no Apêndice F - Questionário), porém selecionamos a questão 10 (*Quais Direitos Humanos você conhece?*) e a questão 11 (*Quais Direitos Humanos estão presentes na sua vida?*) para a análise.

Em relação à questão 10, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa, os estudantes demonstraram que conhecem os DH tanto no ambiente escolar quanto fora da escola. A categorização das respostas, como já dito, deu-se com base nos artigos da DUDH; no entanto, durante o processo da aplicação dos questionários e dos portfólios, os estudantes participantes mencionaram alguns direitos coletivos que não estavam nas perguntas dos questionários. Isso evidencia que eles possuem não somente o conhecimento externo dos DH que estão relacionados à DUDH, mas também de outros instrumentos legais que surgiram após a DUDH.

A DUDH (1948), em seu artigo 26, traz o reconhecimento do direito à educação, demonstrando que

Artigo 26

1. Todo ser humano 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 do ser humano 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 a seus filhos. (DUDH, 1948).

Esse dispositivo garante ao cidadão acesso à escola e à educação de qualidade e gratuita, tanto na educação básica quanto no ensino técnico-profissional, ofertando-lhe acesso à pesquisa e à ciência de forma mais ampla e profunda. A EDH, nesse cenário, possibilita que o estudante desenvolva-se intelectualmente e torne-se um conhecedor de seus direitos e um ser questionador.

O papel da escola, desse modo, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem relativo à EDH, pois diversas legislações vigentes no país, tais como a Constituição Federal de 1988, garantem ao estudante direitos e garantias fundamentais e a escola é o meio que possibilitará ao estudante o conhecimento dos DH.

Segundo as Diretrizes Nacionais, a EDH está estruturada nos 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 (BRASIL, 2012).

De acordo com DNEDH (2012), os DH tem uma função social de transformar a dignidade da pessoa humana, proporcionando-lhe garantias de igualdade de direitos e educação democrática. Assim, por meio da escola, conseguimos assegurar que esses estudantes possam ser conhecedores de seus direitos e garantias fundamentais.

Em relação à questão 11, destacamos os variados DH apresentados pelos estudantes, considerando-os plenamente satisfatórios para o estudo. A tabela 5 traz a relação dos DH mencionados pelos estudantes participantes após as intervenções⁵:

Tabela 5 - Direitos Humanos mencionados pelos participantes após as intervenções

Direitos	F	%
Vida Artigo 3 da DUDH	33	100%
Igualdade Artigo 7 da DUDH	33	100%
Liberdade de expressão Artigo 19 da DUDH	33	100%
Liberdade de ir e vir Artigo 13 da DUDH	32	97%
Direitos Coletivos e Difusos (não constam da DUDH) Lei nº 6.001/1973 - Estatuto do índio; Art. 225 da Constituição Federal de 1988 - Direito ao meio ambiente; Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da	32	97%

⁵ Os participantes mencionaram mais de um direito em suas respostas.

criança e do adolescente; Lei nº 10.741/2003 - Estatuto da pessoa idosa; Lei nº 11.340/2006 - Violência doméstica e familiar contra a mulher.		
Alimentação, vestuário e habitação Artigo 25 da DUDH	31	94%
Educação Artigo 26 da DUDH	31	94%
Sociais Artigo 22 da DUDH	30	91%
Repouso e lazer Artigo 24 da DUDH	30	91%
Família Artigo 16 da DUDH	24	73%
Trabalho Artigo 23 da DUDH	23	70%
Presunção de inocência Artigo 11 da DUDH	20	61%
Devido processo legal Artigo 10 da DUDH	10	30%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

A tabela 5 expõe que, após as intervenções educacionais, os estudantes participantes ampliaram suas menções aos DH, contextualizando-as em seus conhecimentos e em suas vivências. Assim, de acordo com a tabela, os DH mais presentes no contexto de vida dos discentes são o direito à vida (100%); direito à igualdade (100%); direito à liberdade de expressão (100%); direito de ir e vir (97%); direitos coletivos e difusos (97%); direito à alimentação, vestuário e habitação (94%); direito à educação (94%); direitos sociais (91%); direito ao repouso e lazer (91%); direito à família (73%); direito ao trabalho (70%); direito à presunção de inocência (61%) e direito ao devido processo legal (30%).

Neste segundo questionário, ocorrido após a intervenção, os participantes mencionam os direitos de grupos específicos, atinentes aos povos originários, às crianças e adolescentes, aos idosos e ao meio ambiente. Tais direitos foram reconhecidos e conquistados após a promulgação da DUDH em 1948, incorporando novas demandas de grupos historicamente violentados e de um mundo em que o meio ambiente se apresenta como uma emergência que pode afetar o direito à vida no planeta.

Isso demonstra que os discentes não aprendem os DH somente no contexto escolar, mas também em suas vivências e experiências extraescolares, desde que sejam estimulados a pensar e discutir o tema. Ainda que o docente não tenha realizado especificamente as discussões sobre esses direitos, as intervenções e o uso do portfólio fomentaram a reflexão sobre DH, resultando

em uma percepção de direitos que não apareceram na fase pré-intervenção.

Novamente, identificamos a relevância da EDH no ambiente escolar. Os estudantes, em apenas um semestre de intervenções sobre o tema debatido em sala de aula, conseguiram diversificar os DH presentes em suas vidas e refletir a respeito disso. Por tal razão, assumimos que a consciência cidadã foi implementada na vida dos estudantes, assim como a importância da luta pela efetividade da igualdade, da fraternidade e da liberdade da dignidade humana foi compreendida.

Dando sequência ao questionário final, a tabela 6 apresenta os DH citados pelos discentes como ausentes ou violados em seu contexto de vida após as intervenções.

Tabela 6 - Direitos Humanos mencionados após as intervenções

Direitos	F	%
Não discriminação	30	90%
Vida	23	70%
Liberdade de Expressão	23	70%
Ir e vir	18	55%
Igualdade	17	52%
Educação	15	46%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Os dados da tabela 6 destacam a forte presença da necessidade de promoção de direitos relacionados às diversidades e, conseqüentemente, a não discriminação. Convém destacar que o Brasil é um país marcado pelas desigualdades socioeconômicas e pela violação de direitos de grupos e populações socialmente vulnerabilizados. Tais características são reforçadas pelos dados da tabela, os quais demonstram que as violações são intensamente percebidas pelos estudantes, talvez porque muitos deles sejam pertencentes a estes grupos e vivenciem tais violações cotidianamente, ultrajando a dignidade humana.

5.5 Análise dos portfólios

Os portfólios foram produzidos pelos estudantes quinzenalmente entre os meses de abril e junho de 2022, constituindo seis ocasiões e resultando em um total de 202 documentos produzidos. Esse material foi elaborado pelos estudantes durante as aulas do componente curricular de Ética e Cidadania Organizacional.

A tabela 7 apresenta o número de participantes em cada uma das ocasiões nas quais os portfólios foram utilizados.

Tabela 7 - Número de participantes

Portfólios	Nº de Participantes
Portfólio 1	35
Portfólio 2	34
Portfólio 3	33
Portfólio 4	33
Portfólio 5	34
Portfólio 6	33
Total	202

Fonte: Elaboração do autor, 2022.

Já a tabela 8 apresenta os DH citados pelos estudantes participantes durante a aplicação dos seis portfólios da pesquisa. Nela, exibimos a frequência de menção dos DH e o percentual que eles representam na análise⁶.

Tabela 8 - Direitos citados nos portfólios

Direitos	Port 1		Port 2		Port 3		Port 4		Port 5		Port 6		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Vida	13	7%	5	3%	7	3%	15	7%	9	4%	14	7%	63	31%
Alimentação, vestuário e habitação	22	11%	6	3%	5	3%	2	1%	10	5%	13	6%	58	29%
Educação	9	4%	7	4%	10	5%	4	2%	9	4%	14	7%	53	26%
Família	2	1%	3	1%	1	1%	2	1%	25	12%	4	2%	37	18%
Trabalho	3	2%	0	0%	1	1%	0	0%	1	1%	4	2%	9	5%
Presunção de inocência	1	1%	12	6%	13	6%	16	8%	1	1%	4	2%	47	24%
Liberdade de ir e vir	8	4%	9	4%	11	6%	5	3%	13	6%	13	6%	59	29%
Igualdade	22	11%	15	7%	5	3%	8	4%	10	5%	12	6%	72	36%
Liberdade de expressão	9	4%	7	4%	3	2%	6	3%	4	2%	33	16%	62	31%
Sociais	5	3%	7	4%	11	6%	2	1%	13	6%	12	6%	50	26%
Devido processo legal	1	1%	10	5%	14	7%	12	6%	1	1%	5	2%	43	22%
Repouso e lazer	6	3%	3	1%	8	4%	5	3%	9	4%	13	7%	44	22%
Povos originários	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	2	1%	03	2%
Criança e Adolescente	2	1%	0	0%	1	1%	0	0%	1	1%	1	1%	05	3%
Idoso	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%	2	1%	1	1%	04	3%
Meio Ambiente	2	1%	2	1%	1	1%	1	1%	1	1%	2	1%	09	5%

⁶ A frequência total ultrapassa os 202 portfólios analisados, pois um mesmo documento pode fazer menção a mais de um direito.

Total	10 5	54%	86	43%	91	49%	80	42%	10 9	54%	14 7	73%	618	
-------	---------	-----	----	-----	----	-----	----	-----	---------	-----	---------	-----	------------	--

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Diante da análise da tabela 8, houve, no geral, um crescimento significativo dos DH mencionados nos portfólios devido às intervenções nas aulas do componente de Ética e Cidadania Organizacional da turma participante. Além disso, surgem quatro novas categorias de DH, relacionadas aos direitos difusos e coletivos, mesmo elas não sendo objeto de estudo em nossas aulas. Por fim, ao compararmos o questionário inicial (tabela 4) ao questionário final (tabela 6), também verificamos que há uma crescente quanto aos DH citados pelos estudantes após as intervenções do professor responsável pelo componente curricular e do pesquisador.

Para Klein et al (2022, p. 03), é de suma importância a caracterização dos DH em disciplinas transversais e interdisciplinares. Nesse sentido, afirmam as autoras que

Os conceitos de disciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar dizem respeito ao conhecimento e à maneira como ele está organizado no currículo. Não se trata apenas de uma organização de conteúdos, adotar uma ou outra concepção implica na divisão do tempo escolar, na escolha metodológica, na organização do espaço da escola e da sala de aula, nas atividades e avaliações que serão propostas aos estudantes. Adotamos as definições propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Ministério da Educação, 2013), documento segundo o qual a interdisciplinaridade pressupõe a articulação de duas ou mais disciplinas. Esta forma de organização curricular possibilita o trabalho com temas transversais. A transversalidade, por sua vez, é uma forma de organização do trabalho pedagógico, ou seja, não tem uma dimensão epistemológica como os conceitos que trazem em sua nomenclatura o sufixo disciplinar. Por meio da transversalidade os temas são integrados às disciplinas, perpassando por elas. (KLEIN et al, 2022, p. 03).

Nessa perspectiva, sujeito e conteúdo representam a subjetividade e a objetividade presentes nos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, esta relação precisa ser possibilitada aos estudantes, de modo que os conteúdos ensinados sejam compreendidos a partir de suas vivências e contextos de vida. Para tanto, o uso de portfólios pode ser um instrumento potencialmente favorável, visto que

[...] permite o desenvolvimento metacognitivo, ou seja, favorece que o indivíduo reflita sobre seu próprio pensamento, seu conhecimento, sobre seus processos de aprendizagem. Watkins (1996, apud Klenowski, 2004) distingue a metacognição da meta-aprendizagem. A primeira significa refletir sobre o próprio pensamento, o que implica na consciência dos processos de pensamento e do controle destes processos. A segunda relaciona-se à tomada de consciência da própria experiência de aprendizagem o que implica uma

ampla variedade de temas, incluindo objetivos, sentimentos, relações sociais e contexto de aprendizagem. Estes processos requerem a interpretação contínua da experiência e se traduzem no planejamento, seleção e inferências (KLEIN et al, 2022, p. 06).

Conforme as autoras, a oportunidade de trabalharmos o portfólio no ambiente escolar permite que o docente oportunize ao estudante confrontar e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, fazendo referência à teoria de Dewey a qual se baseia no exame ativo, reflexivo, cuidadoso e persistente do conhecimento. Assim, Dewey (1978) define a educação como um processo de reconstrução e de organização da experiência, proporcionando-nos diretrizes para nossas experiências futuras.

No tocante à nossa pesquisa-ação, além dos questionários inicial e final, esta foi constituída por seis portfólios que possibilitaram obter, no total, 202 respostas dos estudantes participantes, por meio das quais analisamos os dados sob duas novas perspectivas: em relação ao seu conteúdo e em relação ao veículo.

A tabela 9 exemplifica a primeira perspectiva, isto é, apresenta os resultados da categorização dos conteúdos com os temas abordados nos portfólios.

Tabela 9 - Direitos mencionados nos portfólios

GERAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS	DIREITOS MENCIONADOS NOS PORTFÓLIOS	F	%
Direitos civis e políticos	Direitos civis: liberdade de expressão, religiosa e pensamento Direitos de cidadania e segurança social Direito ao asilo político	137	68%
Direitos econômicos, sociais e culturais	Direito à educação Combate à desigualdade social Extinção do trabalho escravo Extinção do trabalho infantil	53	26%
Direitos difusos e coletivos	Direitos dos povos originários Direitos da pessoa idosa Direito ao meio ambiente Direito à água Direito das pessoas com deficiência Direito da criança e do adolescente	12	6%
Total		202	100%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Os dados apresentados na tabela 9 indicam que os direitos mencionados com maior frequência pertencem à 1ª geração - direitos civis e políticos (68%). Em seguida, aparecem, respectivamente, os direitos de 2ª geração - direitos econômicos, sociais e culturais (26%) e os de 3ª geração - direitos difusos e coletivos (6%).

Guerra (2020) nos contextualiza a respeito das 1ª, 2ª e 3ª gerações de DH. Conforme o autor,

evidencia-se que os direitos de primeira geração ou de base liberal se fundam numa separação entre Estado e sociedade que permeia o contratualismo dos séculos XVIII e XIX. (GUERRA, 2020, p.102)

[...]

Os direitos de segunda geração correspondem aos direitos sociais, econômicos e culturais que resultam da superação do individualismo possessivo decorrente das transformações econômicas e sociais ocorridas no final do século XIX e início do século XX, especialmente pela crise das relações sociais decorrentes dos modos liberais de produção, acelerada pelas novas formas trazidas pela Revolução Industrial. (GUERRA, 2020, p.104)

[...]

Quanto aos direitos de terceira geração, também denominados direitos dos povos, direitos de solidariedade ou direitos de fraternidade, surgem como resposta à dominação cultural e como reação ao alarmante grau de exploração não mais da classe trabalhadora dos países industrializados, mas das nações em desenvolvimento e por aquelas já desenvolvidas, bem como pelos quadros de injustiça e opressão no próprio ambiente interno dessas e de outras nações revelados mais agudamente pelas revoluções de descolonização ocorridas após a Segunda Guerra Mundial. (GUERRA, 2020, p.104-105)

Piovesan (2021), por sua vez, define a classificação dos DH, salientando a sua importância em nosso ordenamento jurídico:

[...] os direitos de primeira geração correspondem aos direitos civis e políticos, que traduzem o valor da liberdade; os direitos de segunda geração correspondem aos direitos sociais, econômicos e culturais, que traduzem, por sua vez, o valor da igualdade; já os direitos de terceira geração correspondem ao direito ao desenvolvimento, direito à paz, à livre determinação, traduzindo o valor da solidariedade. (PIOVESAN, 2021, p.1604)

Em outras palavras, os direitos civis e políticos são aqueles de natureza liberal, ou seja, não dependem de uma intervenção ativa do Estado para sua garantia. Os direitos de segunda geração, em contrapartida, dependem de políticas e ações estatais, tais como construção de escolas e hospitais; contratação de funcionários; condições dignas de moradia; medidas para reduzir desigualdades e coibição do trabalho infantil. Já os direitos de terceira geração advêm de lutas de movimentos sociais e grupos socialmente vulnerabilizados, além da solidariedade

planetária, como é o caso de direitos ao meio ambiente.

Entendemos que essa análise, com base na tabela 9, fornece-nos subsídios para pensar que, no Brasil, os DH mais presentes na vida das pessoas sejam aqueles que não dependem de uma ação efetiva do Estado, ao passo que os menos conhecidos ou mencionados são relacionados a grupos socialmente vulnerabilizados que historicamente sofrem as consequências de desigualdades socioeconômicas e sociais, direitos que muitos nem reconhecem como tais. Por fim, os direitos de segunda geração são citados pelo viés de sua violação e estes dependem da ação de um Estado comprometido com redução de desigualdades e promoção de equidade social.

Guerra (2020, p. 105) acrescenta que alguns autores defendem a existência da quarta geração de DH, a qual consiste no direito à democracia, à informação e ao pluralismo. Assim, o povo, ao participar da vida do Estado, precisa ter acesso à informação responsável e justa. Além disso, Guerra (2020) menciona que, quando Bonavides (2010) aborda a quarta geração, evidencia que ela não substitui as demais, mas, sim, complementa-as.

Desse modo, acreditamos ser necessário a escola debater e problematizar todos os DH, oportunizando, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a atuação do Estado na promoção e na proteção de cada direito e a conscientização das pessoas e dos grupos atuarem ativamente pelo reconhecimento e respeito aos seus direitos. Para tanto, a EDH é um processo fundamental na formação integral dos indivíduos ao assegurar a promoção da igualdade e a defesa da dignidade humana. Nesse contexto, Castilho (2021, p. 28) destaca “o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, vivência e globalidade; e a sustentabilidade socioambiental.”

Diante do exposto, confirmamos que o nosso desafio é promover o conhecimento dos DH no ambiente escolar e incutir nos jovens a importância de exigí-los quando suprimidos ou violados, independente se isso ocorrer no seu contexto de vida ou na realidade de seu semelhante. Nesse sentido, Guerra (2020) afirma que,

neste milênio, um dos grandes desafios que se apresentam corresponde à necessidade de compreender, de forma consistente, o alcance da dignidade da pessoa humana, uma vez que o risco de sua violação aumentou sobremaneira com o progresso, com os meios de telecomunicações, enfim, com a globalização econômica.(GUERRA, 2020, p.107)

Temos ciência de que a educação é um dos meios mais eficazes para transformar a inércia de nossos jovens ante os problemas sociais existentes. Quando contextualizamos a teoria dos DH na prática diária dos estudantes, a reflexão, o poder crítico e a mudança de postura se

materializam e se perpetuam. Ressaltamos, finalmente, que, apesar de apresentarmos as gerações dos DH, tais direitos são de caráter interdisciplinar e transversal, isto é, trata-se de um direito único.

Quanto à segunda perspectiva de análise das respostas dos portfólios, identificamos os principais veículos citados pelos participantes na identificação de um ou mais DH presentes em seu cotidiano. A tabela 10 apresenta a distribuição de diferentes veículos utilizados pelos discentes nos portfólios, a saber:

Tabela 10 - Veículos nos quais os DH foram identificados

VEÍCULO	F	(%)
Notícias (telejornais, jornais impressos e digitais)	71	35%
Imagens (fotografias, desenhos, grafite)	43	21%
Situações vivenciadas	40	20%
Músicas	20	10%
Filmes/documentários	12	6%
Charges/quadrinhos	10	5%
Poemas/citações	6	3%
Total	202	100%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

De acordo com a tabela 10, o veículo mais utilizado pelos participantes é aquele que divulga notícias (35%) à sociedade. Como os sujeitos participantes da pesquisa são jovens, diariamente tomam conhecimento das notícias por meio de jornais e mídias digitais. Além disso, as notícias, ao expor fatos verídicos, possibilitam ao estudante contextualizar, na prática, a existência dos DH no meio em que vive.

Em seguida, temos as imagens (21%) e as situações vivenciadas (20%). As imagens embora não tenham uma descrição detalhada dos fatos, permitem a reflexão subjetiva nos diversos contextos da sociedade em que o estudante está inserido. Já as situações vivenciadas se baseiam em experiências próprias.

Posteriormente, surgem as músicas (10%), os filmes e documentários (6%), as charges e quadrinhos (5%) e os poemas e citações (3%). As letras musicais e os poemas possibilitam a resistência e a indignação, os filmes e documentários retratam os fatos por meio de grande apelo visual e, finalmente, as charges e os quadrinhos, de forma lúdica, despertam o senso crítico.

Nesse sentido, Klein et al (2022, p. 9) afirmam que é “importante destacar que estes veículos são mais propícios a despertar emoções nas pessoas. Educar em DH vai além da capacidade cognitiva de compreender os fatos, implica em sentir os fatos”. Estes dados nos levam a refletir sobre utilizar diferentes recursos para educar, visando educar mentes e corações,

uma vez que não basta conhecer os DH, é preciso senti-los, é preciso ter empatia pelo outro.

Os veículos, portanto, propiciam-nos identificar os DH dentro da nossa família e sociedade, e a subjetividade faz com que os estudantes ouçam a voz do outro. Klein et al (2022, p. 10) afirmam que “a arte e a vivência são caminhos importantíssimos que vão além da apreensão cognitiva de um fato, envolvem a emoção e a subjetividade, elementos essenciais à EDH e esta por sua vez se apresenta como um modo de condução da vida pessoal”.

5.6 Comparação antes, durante e depois

Nesta seção, trazemos, conforme aponta a tabela 11, a comparação entre os dados do questionário inicial, dos portfólios e do questionário final. Salientamos que 36 sujeitos participantes responderam ao questionário inicial e 33 ao questionário final. Nas respostas, eles poderiam elencar mais de um DH identificado em seu contexto social; por isso, a soma dos percentuais pode ultrapassar o total de 100%.

Tabela 11 - Comparação entre os DH mencionados pelos participantes antes, durante e depois das intervenções

	Questionário 1 N= 36		Portfólios N= 202		Questionário 2 N= 33	
Direitos Mencionados	F	%	F	%	F	%
Vida	30	83%	63	32%	33	100%
Alimentação, vestuário e habitação	27	75%	58	29%	31	94%
Educação	26	72%	53	27%	31	94%
Família	24	66%	37	19%	24	73%
Trabalho	23	63%	9	5%	23	70%
Presunção de inocência	20	55%	47	24%	20	61%
Liberdade de ir e vir	19	52%	59	30%	32	97%
Igualdade	19	52%	72	36%	33	100%
Liberdade de expressão	18	50%	62	31%	33	100%
Sociais	12	33%	50	25%	30	91%
Devido processo legal	10	27%	43	22%	10	30%
Repouso e lazer	8	22%	44	22%	30	91%

Povos originários	-	-	03	2%	5	15%
Criança e Adolescente	-	-	05	3%	7	21%
Idoso	-	-	04	2%	8	24%
Meio Ambiente	-	-	09	5%	12	36%
Total	236	650%	618	314%	362	1.097%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Ao comparar os questionários inicial e final com os portfólios, percebe-se que, após as intervenções educacionais sobre os DH, os estudantes conseguiram demonstrar um maior conhecimento a respeito dos DH. Segundo a tabela, os DH que tiveram um aumento significativo nas respostas são o direito à vida (100%); direito à igualdade (100%); direito à liberdade de expressão (100%); direito à liberdade de ir e vir (97%); direito à alimentação, vestuário e habitação (94%); direito à educação (94%); direitos sociais (91%) e direito ao repouso e lazer (91%). Além disso, nos portfólios e no questionário final, surgiu a categoria dos direitos difusos e coletivos, os quais foram identificados e citados pelos estudantes de forma espontânea e voluntária, visto que conseguiram visualizar, em sua vivência, os DH que não constam na DUDH. Por fim, os discentes passaram a priorizar alguns direitos que já tinham citado no questionário inicial, tais como o direito à vida, à igualdade e à liberdade de expressão.

Por meio da análise e reflexão apresentadas, os sujeitos participantes desta pesquisa precisam, através da educação, estar aptos a buscarem novos caminhos que lhes proporcionem a aprendizagem em DH, bem como possam ser pessoas conhecedoras de seus direitos, exigindo-os de forma fundamentada e articulada.

6. Considerações finais

Diante dos resultados desta pesquisa, cujo foco central é a Educação em Direitos Humanos (EDH) no ambiente escolar por meio de intervenções educacionais, nosso trabalho busca identificar quais Direitos Humanos (DH) são percebidos por estudantes do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico, antes, durante e depois das intervenções em sala de aula sobre o tema em questão.

O nosso estudo tem como base os Direitos Humanos da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948. Assim, a DUDH se torna nosso pilar norteador para iniciarmos as intervenções em sala de aula com os estudantes participantes. Nossa problematização surge com o ensino de DH na Educação Básica realizado no Brasil que, desde 2006, já iniciava a EDH por meio de uma política pública do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018). Em seguida, o Brasil consegue evoluir na concretização da EDH ao instituir as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). A EDH passa a ser, portanto, um desafio cujo objetivo é formar cidadãos críticos e conscientes sobre seus direitos.

No que tange à EDH por meio de intervenções educacionais no ambiente escolar, os resultados obtidos nessa pesquisa-ação, efetuada dentro de uma escola pública de Ensino Médio do interior de São Paulo, constata a importância da EDH no ambiente escolar, uma vez que ela prepara o estudante para ser um cidadão mais crítico e conhecedor de seus direitos e de suas garantias.

Para tanto, na etapa inicial, aplicamos um questionário com questões específicas sobre a temática dos DH. Esse questionário foi aplicado aos estudantes participantes antes de qualquer intervenção feita pelo professor titular da disciplina e pelo pesquisador, pois a finalidade era aferir quais DH esses estudantes conseguiam identificar em seu cotidiano. Nessa fase, 36 estudantes responderam ao questionário 1.

Constatamos que, no questionário 1, os DH mais citados pelos estudantes são o direito à vida (83%), o direito à alimentação, ao vestuário e à habitação (75%), o direito à educação (72%), o direito à família (66%) e o direito ao trabalho (63%). Sem qualquer intervenção, é demonstrado que os principais direitos de um cidadão já estavam ali mencionados na vida dos estudantes participantes. Além disso, eles relatam que os DH mais violados no convívio social de cada um são aqueles relativos à discriminação (69%), à liberdade de expressão (61%), ao trabalho (47%), à família (44%), à alimentação, ao vestuário e à habitação (41%), à igualdade (36%), à educação (25%) e à liberdade (22%). Diante desses dados, 69% dos estudantes (isto é,

25 estudantes) declaram que seus direitos foram violados pela sociedade em que vivem. Infelizmente, essa realidade está presente em algumas instituições escolares do Estado de São Paulo e do Brasil como um todo.

Mesmo em face de uma sociedade supostamente mais evoluída, os direitos fundamentais do ser humano – garantidos por lei – são suprimidos pela sociedade e pelo Estado. Por essa razão, é fundamental as escolas discutirem esses temas em sala de aula e em toda comunidade escolar para que o estudante amplie o seu conhecimento e conheça os seus direitos, exigindo-os quando lhe forem tolhidos.

Finalizada a fase inicial, seguimos para a etapa intermediária da pesquisa. Nela, foram aplicados seis portfólios (um a cada quinzena) aos estudantes participantes. Após as intervenções educacionais sobre a EDH, realizadas pelo professor e pelo pesquisador, há um crescimento significativo dos DH mencionados nas respostas dos portfólios dos estudantes. Outro dado relevante, nessa etapa, indica que, apesar de receberem as intervenções educacionais pautadas nos DH contidos na DUDH de 1948, os estudantes também apresentam em suas respostas alguns DH que não constam nesse documento, tais como o direito dos povos originários, o direito da criança e do adolescente, o direito do idoso, o direito da mulher e o direito do meio ambiente. Todos eles são classificados como direitos coletivos, ou seja, direitos que especificam os sujeitos de direito. Esse fato demonstra que o espaço escolar não é o único meio responsável pela propagação e ensinamento dos DH, visto que a experiência e a vivência individual dos estudantes permitem-nos contextualizar tais direitos.

Ainda na etapa intermediária, fizemos a análise dos temas mais recorrentes nas respostas dos portfólios. Nesse cenário, os direitos mais citados são aqueles pertencentes à 1ª geração - direitos civis e políticos (68%) e, em seguida, aparecem, respectivamente, os direitos incluídos na 2ª geração - direitos econômicos, sociais e culturais (26%) e os direitos atinentes à 3ª geração - direitos difusos e coletivos (6%). Esses dados demonstram a fragilidade da escola em trabalhar os DH incluídos na 2ª geração e na 3ª geração e se tornam ainda mais preocupantes, porque, na verdade, já estamos em via de uma 4ª geração, voltada para a interrelação dos seres humanos e para o efeito da ciência nas vidas futuras e no meio ambiente. Urge, portanto, a necessidade da EDH no plano de ensino das escolas do Brasil.

Em relação ao meio de divulgação dos DH, os resultados revelam que os estudantes participantes da pesquisa consomem, principalmente, as notícias em telejornais e em jornais impressos e digitais. De fato, na sociedade contemporânea, os nossos jovens são muito tecnológicos; logo, devemos utilizar a tecnologia e a internet como nossas aliadas no processo de ensino e aprendizagem da EDH no ambiente escolar.

Por fim, na última etapa de pesquisa, aplicamos o questionário 2 que continha as mesmas perguntas do questionário inicial. Contudo, nessa fase, os estudantes já tinham passado por todo o processo de intervenção. Nesse momento, também foi identificado um crescimento considerável em relação aos DH mais citados pelos estudantes e isso ocorreu em razão das intervenções educacionais nas aulas da disciplina de ECO. Assim, os DH mais mencionados pelos estudantes são o direito à vida (100%), o direito à igualdade (100%), o direito à liberdade de expressão (100%), o direito à liberdade de ir e vir (97%), o direito à alimentação, ao vestuário e à habitação (94%), o direito à educação (94%), os direitos sociais (91%) e o direito à repouso e lazer (91%). Tal como no estágio anterior, os direitos coletivos são apontados.

Quanto à intervenção, entendemos que o uso de portfólios colaborou para que outros direitos, posteriores à promulgação da DUDH, fossem percebidos pelos estudantes, tais como o direito dos povos originários, das crianças e adolescentes, dos idosos e do meio ambiente. Nosso objetivo de sensibilizar o olhar dos estudantes para tais direitos foi atingido por meio do uso desse instrumento que teve em sua proposta o olhar para a realidade sob a ótica dos direitos humanos. Ao solicitar que cada portfólio fosse inspirado em uma vivência ou acontecimento, provocamos a reflexão e o olhar crítico para a realidade, privilegiando a subjetividades humana. Percebemos, desse modo, que o estudante, quando é estimulado a olhar para o mundo e identificar os DH, o faz a partir de sua subjetividade, extrapolando os conteúdos debatidos em sala de aula.

Diante desse cenário, é relevante destacar que dentre os direitos mais mencionados pelos estudantes, depois do direito à vida, estão aqueles que demandam políticas de Estado, como o direito à alimentação, à habitação e à educação. Assim, a EDH precisa problematizar a garantia dos direitos, ou seja, quem é o responsável pela promoção e garantia deles. Essa discussão é fundamental, uma vez que se relaciona ao tipo de Estado e de políticas públicas que almejamos.

Referências

AGRA, M. J.; GEWERC, A.; MONTERO, M. L. **El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales.** Enseñanza, 2003, p. 101-114.

ARTER, J.; SPANDEL, V. **Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment:** Educational Measurement Issues and Practice, Spring, 1992.

AMBROSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior.** Editora Vozes Limitada, 2013.

ARAÚJO, U.F; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. **Educação e Valores: Pontos e Contrapontos.** São Paulo: Summus, 2007, p. 17 – 34.

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, p. 193-204, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHAL, B.; WILIAM, D. **Working Inside the Black Box:** assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan, p. 9-21, set. 2004. Direitos autorais reservados para Phi Delta Kappan. Traduzido e publicado com autorização. Tradução e revisão técnica: Bárbara Barbosa Born.
<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445/429>

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional.** 25 ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

BRASIL. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 22 fev. 22.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 fev. 22.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 fev. 22.

BRASIL. **Lei nº 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre Estatuto da Pessoa Idosa. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 22 fev. 22.

BRASIL. **Direitos humanos:** documentos internacionais. Brasília, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 7030/09**, de 14 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-7030-14-dezembro-2009-597745-publicacaooriginal-120532-pe.html>. Acesso em: 10 out 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução CNE/CP n. 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional De Educação**. Parecer CNE/CP n.8/2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em 20 ago 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 10 out. 2021.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CASTILHO, R. **A Liberdade como fundamento dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2021. E-book.

CASTILLO, S.A; DIAGO, J.C. **Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos**. Editora Unesp, 2013.

DANIELSON, C.; ABRUTYN, L. **Una introducción al uso de portafolios en el aula**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Rev. Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191. 2000.

FERNANDES, G. L. Portfólio e avaliação da aprendizagem sobre natureza da ciência de umaliciencianda em um curso de formação inicial. **Dissertação de Mestrado**. UFOP, 2017.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo, 1999, p. 1-7. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/PortuguesFilosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

GUERRA, S. **Direitos Humanos: Curso elementar**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. E-book.

GUERRA, S. **Curso de direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2020. E-book.

IIDH. **V Informe Interamericano de la educación en derechos humanos: un estudio en 19 países: desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años**. San José, 2006.

IIDH. **VII Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: um estudio en 19 países – desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años**. 1. ed. San José: IIDH, 2008. Disponível em: <http://www.iidh.ed.cr/>. Acesso em: 10 out. de 2021.

KLEIN, A.M. **Dimensões da educação em direitos humanos**. Universidade de São Paulo USP e-Aulas: Portal de vídeo aulas, 2012. Disponível em: <http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=780>. Acesso em: 25 jun. 2021.

KLEIN, A.M.; OLIVEIRA, F.F.; COSTA, J.S.; SANTOS, P.T.L. Educação em Direitos Humanos no currículo: ensinando e aprendendo por meio de portfólios. In: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS. **Revista Acta Scientiarum**. Education, v. 44, e55174, 2022. ISSN on-line: 2178-5201. Doi: 10.4025/actascieduc.v44i1.62272. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/acta>. Acesso em: 15 set. 2022.

KLENOWSKI, V. **Desarrollo de portfolios: para el aprendizaje y la evaluación**. Madrid, ES: Narcea, 2004.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**. Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

MAGENDZO, A. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MONTEIRO, A. **O papel da escola no processo educativo de Direitos**. Universidade de São Paulo USP e-Aulas: Portal de videoaulas, 2012. Disponível em: <http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=775>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, 1999.

MORAES, S. E. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **Revista bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005.

MORGADO, P. **Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2001, p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/patriciaolimamorgadot04.rtf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU-AG., 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 2 out. 2021.

OLIVEIRA, E.S.; VAZ, M.R.V. **Manual de Direitos Humanos para concurso**. 2. ed.

São Paulo: Saraiva. 2018.

OLIVEIRA, F.F. **A abordagem dos Direitos Humanos nos telejornais**: análise em noticiários de televisão aberta. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto.

PEREIRA, J.C.R. **Análise de Dados Qualitativos**: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2021. E-book.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1996, p. 23 – 76.

PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. Moderna, 2004.

RAMOS, A.D.C. **Curso de direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2021. E-book.

SABADINI, M.F; KLEIN, A.M. Educação em Direitos Humanos e o currículo do Estado de São Paulo: uma análise documental. **Revista Humanidades e Isonomia**. v. 7, n. 7.7, 2020, p. 519-536.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3ª edição revisada e atualizada. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC. 2001

SOUZA, L.; KLEIN, A.M. Diversidade e educação em direitos humanos na escola: conceitos, valores e práticas. *In*: LIMA, I.M.S.; FRANCO, M.J.N; CUNHA, K.S. (Org.). **Reflexões e ações sobre educação, estado e diversidade**. 1ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, v. 1, p. 19-45.

TOSI, G. História conceitual dos direitos humanos. *In* _____ (org.). **Direitos humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/2005.DH_-historia-teoriapr%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

UNESCO. **Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos**. 2005. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **Planejamento para a Compreensão**: Alinhando Currículo, Avaliação e Ensino por Meio da Prática do Planejamento Reverso. Penso Editora, 2019.

YUS, R. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed. 1998.

Apêndices

Apêndice A – aprovação do projeto na plataforma brasil

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/IBILCE	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DE PORTFÓLIOS NO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS EM CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO COM TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Pesquisador: ÉDER JUNIO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54857221.9.0000.5466

Instituição Proponente: Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/ Campus de São José do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.270.241

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem apresentado, bem descrito e, bem fundamentado. Por se tratar um tema transversal, o ensino de direitos humanos tem a intenção de interromper as práticas de violação de direitos, constante e reiterada no Brasil. O projeto de pesquisa tem a característica inovadora de incluir os portfólios dos alunos como metodologia de ensino e aprendizagem, importante para a formação de futuros profissionais técnicos.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são constatar e comprovar a importância dos direitos humanos que os alunos reconhecem e identificam como tendo ou sendo privados dos mesmos, a partir das aulas e dos conteúdos ministrados. Será realizado a partir de portfólios que os próprios participantes da pesquisa irão produzir, no decorrer das aulas. Haverá coleta de dados antes, durante e depois da disciplina ser ministrada com o objetivo de avaliar o entendimento e a compreensão dos alunos sobre um dos temas mais necessários e fundamentais para a vida em sociedade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto contempla a possibilidade de riscos mínimos para os participantes da pesquisa quanto a algum possível desconforto ou constrangimento dos participantes da pesquisa mas, serão encaminhados e atendidos pelo sistema de saúde adequado a qualquer tempo. Não terão

Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265 - Prédio principal, Ala 1, 1º andar, sala 9.	
Bairro: JARDIM NAZARETH	CEP: 15.054-000
UF: SP	Município: SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2480	E-mail: cep.ibilce@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS
DE SÃO JOSÉ DO RIO
PRETO/IBILCE



Continuação do Parecer: 5.270.241

benefícios financeiros com a participação no projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se a pesquisa extremamente relevante e pertinente, embora seja uma tarefa fundamental das escolas, a de prover seus estudantes de consciência crítica e de consciência de classe.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação estão criteriosamente bem escritos, corretos e contemplam as exigências preconizadas pela resolução nº196 de 10 de Outubro de 1996 e outras deliberações utilizadas pelos comitês de ética em pesquisa, inclusive as deste CEP, no IBILCE- UNESP. Não há ressalvas.

Recomendações:

Recomenda-se a imediata aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião ordinária de 22 de fevereiro de 2022, deliberou, por unanimidade, pela aprovação do presente Projeto de Pesquisa. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados semestralmente, contando a partir desta data, bem como o relatório final, conforme modelo em nossa página: <http://www.ibilce.unesp.br/#!/comite/etica-em-pesquisa/relatorio-projeto>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866291.pdf	14/12/2021 19:27:02		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Etec.pdf	14/12/2021 19:25:00	ÉDER JUNIO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Revisado_Eder.pdf	11/12/2021 13:12:27	ÉDER JUNIO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	11/12/2021	ÉDER JUNIO DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265 - Prédio principal, Ala 1, 1º andar, sala 9.

Bairro: JARDIM NAZARETH

CEP: 15.054-000

UF: SP

Município: SÃO JOSE DO RIO PRETO

Telefone: (17)3221-2480

E-mail: cep.ibilce@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS
DE SÃO JOSÉ DO RIO
PRETO/IBILCE



Continuação do Parecer: 5.270.241

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	13:11:29	SILVA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	27/11/2021 17:57:14	ÉDER JUNIO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais.pdf	27/11/2021 17:55:51	ÉDER JUNIO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Alunos.pdf	27/11/2021 17:55:05	ÉDER JUNIO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alunos_maiores.pdf	27/11/2021 17:53:34	ÉDER JUNIO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO JOSE DO RIO PRETO, 03 de Março de 2022

Assinado por:
LAURO MAIA AMORIM
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265 - Prédio principal, Ala 1, 1º andar, sala 9.
Bairro: JARDIM NAZARETH **CEP:** 15.054-000
UF: SP **Município:** SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2480 **E-mail:** cep.ibilce@unesp.br

Apêndice B – autorização



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Nós, Prof. Esp. Éder Junio da Silva e, Profa. Dra. Ana Maria Klein, pesquisadores responsáveis, pela pesquisa intitulada “O USO DE PORTFÓLIOS NO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS EM CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO COM TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP/IBILCE, Campus de São José do Rio Preto/SP), solicitamos à Ilma. Sra. Profª. Valdete Aparecida Zanini Magalhães, Diretora da Escola Técnica Profª Armando José Farinazzo, autorização para realizar uma coleta de dados desta pesquisa, junto aos estudantes/alunos do primeiro ano do ensino médio com habilitação profissional de técnico em serviços jurídicos (MTEC), desta unidade escolar.

A pesquisa tem como pesquisador principal o Prof. Esp. Éder Junio da Silva, que será o responsável direto pela coleta dos dados e informações, por meio de realização de questionários e portfólios junto ao docente do componente curricular de Ética e Cidadania Organizacional (ECO) da referida unidade escolar.

Os questionários e os portfólios consistem em breves perguntas e terão como objetivos identificar quais Direitos Humanos (DH) são percebidos por estudantes do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico, antes, durante e após uma disciplina que aborda o tema.

Em específico, nessa pesquisa, partimos do seguinte questionamento: *Quais Direitos Humanos presentes na realidade de estudantes do Ensino Médio integrado com Curso Técnico Profissionalizante em Serviços Jurídicos são percebidos por eles a partir de aulas sobre o tema?* Esperamos que o caráter subjetivo inerente ao portfólio possa nos auxiliar na compreensão dos DH sob a perspectiva de cada aluno.

Os questionários e portfólios serão aplicados nas dependências da escola com os protocolos exigidos. Caso ainda estejamos em tempo de pandemia e, não sendo possível a forma presencial, serão aplicados de forma *on-line*. Os dados obtidos serão analisados com vistas a construção da dissertação de mestrado do pesquisador em referência.

Como forma de preservar a identidade do aluno, não haverá identificação pessoal no questionário. Na primeira seção, ele será composto por informações pessoais do perfil do participante e, na segunda seção, as questões estarão voltadas para os conhecimentos sobre DH. Ao término da atividade, as respostas serão categorizadas e as informações analisadas.

Como critério de elegibilidade para participação na pesquisa, iremos apresentar e explicar a pesquisa previamente aos alunos e, em seguida, será enviado o pedido de autorização de participação para o responsável. O responsável pelo(a) aluno(a), que consenti-lo(a) a participar da pesquisa, irá



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**

Ita Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os alunos irão assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) no próprio questionário eletrônico disponibilizado pela Plataforma *Google Forms*. Os alunos que não concordarem em participar serão encaminhados para o final do formulário eletrônico da pesquisa. Assim, após o pedido de autorização, irão participar da pesquisa, isto é, do primeiro e do último levantamento e dos portfólios, apenas os alunos que concordaram em participar e cujos responsáveis tenham autorizado. Como critério de exclusão, ficarão excluídos da pesquisa aqueles alunos que não aceitaram participar quando responderam ao formulário eletrônico e/ou aqueles cujos responsáveis tenham proibido a sua participação.

Os alunos que não participarem dos questionários, os quais serão respondidos no laboratório de informática da escola durante as aulas da disciplina de Ética e Cidadania Organizacional (ECO), não serão penalizados ou prejudicados. Em relação aos portfólios, o material daqueles que ficaram excluídos da pesquisa não serão utilizados na análise dos dados obtidos pelo pesquisador.

A identificação dos participantes e da instituição escolar serão devidamente preservadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UNESP e conforme a Resolução N°. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

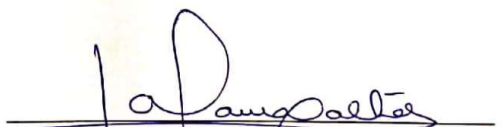
Desde já, agradecemos e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Fernandópolis/SP, 21 de novembro de 2021.

☒ Autorizo, segue para apreciação da Cetec

☐ Não autorizo

22/11/2021


Prof. Valdete Ap. Zanini Magalhães
 Diretora da Etec Prof. Armando José Farinazzo
 Valdete Ap. Zanini Magalhães
 R.G. 11.510.915-8
 Diretora

Apêndice C – termo de consentimento livre e esclarecido – tcle – pais/responsável



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado **“O USO DE PORTFÓLIOS NO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS EM CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO COM TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE”**, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP/IBILCE, Campus de São José do Rio Preto/SP), sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Klein.

A pesquisa tem como pesquisador principal o mestrando Éder Junio da Silva, que será o responsável direto pela coleta dos dados e informações, por meio de realização de questionários e portfólios junto ao professor da disciplina de Ética e Cidadania Organizacional (ECO), do primeiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Serviços Jurídicos, da escola ETEC de Fernandópolis/SP.

O estudo será realizado através de questionários e portfólios envolvendo o tema da pesquisa, que consistem em breves perguntas e terão como objetivos identificar quais Direitos Humanos (DH) são percebidos por estudantes do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico, antes, durante e após uma disciplina que aborda o tema.

Em específico, nessa pesquisa, partimos do seguinte questionamento: Quais Direitos Humanos presentes na realidade de estudantes do Ensino Médio integrado com Curso Técnico Profissionalizante em Serviços Jurídicos são percebidos por eles a partir de aulas sobre o tema? Esperamos que o caráter subjetivo inerente ao portfólio possa nos auxiliar na compreensão dos DH sob a perspectiva de cada aluno.

Os questionários e portfólios serão aplicados nas dependências da escola com os protocolos exigidos. Caso ainda estejamos em tempo de pandemia e, não sendo possível a forma presencial, serão aplicados de forma *on-line*. Os dados obtidos serão analisados para a construção da dissertação de mestrado do pesquisador em referência.

Como forma de preservar a identidade do aluno, não haverá identificação pessoal no questionário. Na primeira seção, ele será composto por informações pessoais do perfil do participante e, na segunda seção, as questões estarão voltadas para os conhecimentos sobre DH. Ao término da atividade, as respostas serão categorizadas e as informações analisadas.

Os possíveis riscos na participação da pesquisa poderá ser o desconforto em responder alguma



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

questão, o cansaço diante da extensa jornada de estudos, os questionários serão respondidos de forma virtual, poderão ser encontradas dificuldades com a conexão com a internet e dificuldades com aplicativos utilizados e, o desconforto psicológico ou outro dano possível a saúde do/a participante é mínimo segundo os estudos atuais, mas, caso haja algum desconforto, o/a participante receberá os cuidados necessários e, se preciso, será encaminhado/a para a unidade de saúde adequada. Em caso de contato pessoal devem ser seguidas as regras de prevenção e protocolo ao novo Coronavírus (COVID-19).

Quanto aos benefícios: ao participar desta pesquisa, o participante não terá nenhum benefício direto ou imediato. Entretanto, esperamos que este estudo possa trazer informações importantes para identificarmos, antes do início da disciplina, quais os Direitos Humanos que os alunos conhecem; levantarmos e classificarmos, durante o desenvolvimento da disciplina, quais Direitos Humanos os estudantes reconhecem e significam em seu cotidiano e identificarmos e compararmos, ao final da disciplina, os Direitos Humanos que os alunos declaram conhecer. Ouvi-los/as pode acarretar benefícios para os futuros estudos acadêmicos.

Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, independente do motivo e sem prejuízo a sua pessoa.

Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

A identificação dos participantes e da instituição escolar serão devidamente preservadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UNESP e conforme a Resolução N°. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Desde já, agradecemos e colocamo-nos à disposição para maiores informações.



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

Menor participante:

Nome: _____ R.G. _____

Responsável(is)

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____
_____, _____ de _____ de 20____

Assinatura - Responsável legal

Assinatura - Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador(a): Éder Junio da Silva	Cargo/Função: Mestrando
Instituição: UNESP/IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	
Endereço: Rua Anésio Batista Malacrida – n. 596 – Pq. Universitário – Fernandópolis/SP	
Telefone: (17) 99723-5690	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

Apêndice D – termo de consentimento livre e esclarecido – tcle – estudante maior de idade



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado “**O USO DE PORTFÓLIOS NO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS EM CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO COM TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE**”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP/IBILCE, Campus de São José do Rio Preto/SP), sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Klein.

A pesquisa tem como pesquisador principal o mestrando Éder Junio da Silva, que será o responsável direto pela coleta dos dados e informações, por meio de realização de questionários e portfólios junto ao professor da disciplina de Ética e Cidadania Organizacional (ECO), do primeiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Serviços Jurídicos, da escola ETEC de Fernandópolis/SP.

O estudo será realizado através de questionários e portfólios envolvendo o tema da pesquisa, que consistem em breves perguntas e terão como objetivos identificar quais Direitos Humanos (DH) são percebidos por estudantes do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico, antes, durante e após uma disciplina que aborda o tema.

Em específico, nessa pesquisa, partimos do seguinte questionamento: Quais Direitos Humanos presentes na realidade de estudantes do Ensino Médio integrado com Curso Técnico Profissionalizante em Serviços Jurídicos são percebidos por eles a partir de aulas sobre o tema? Esperamos que o caráter subjetivo inerente ao portfólio possa nos auxiliar na compreensão dos DH sob a perspectiva de cada aluno.

Os questionários e portfólios serão aplicados nas dependências da escola com os protocolos exigidos. Caso ainda estejamos em tempo de pandemia e, não sendo possível a forma presencial, serão aplicados de forma *on-line*. Os dados obtidos serão analisados para a construção da dissertação de mestrado do pesquisador em referência.

Como forma de preservar a identidade do aluno, não haverá identificação pessoal no questionário. Na primeira seção, ele será composto por informações pessoais do perfil do participante e, na segunda seção, as questões estarão voltadas para os conhecimentos sobre DH. Ao término da atividade, as respostas serão categorizadas e as informações analisadas.

Os possíveis riscos na participação da pesquisa poderá ser o desconforto em responder alguma questão, o cansaço diante da extensa jornada de estudos, os questionários serão respondidos de



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

forma virtual, poderão ser encontradas dificuldades com a conexão com a internet e dificuldades com aplicativos utilizados e, o desconforto psicológico ou outro dano possível a saúde do/a participante é mínimo segundo os estudos atuais, mas, caso haja algum desconforto, o/a participante receberá os cuidados necessários e, se preciso, será encaminhado/a para a unidade de saúde adequada. Em caso de contato pessoal devem ser seguidas as regras de prevenção e protocolo ao novo Coronavírus (COVID-19).

Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações importantes para identificarmos, antes do início da disciplina, quais os Direitos Humanos que os alunos conhecem; levantarmos e classificarmos, durante o desenvolvimento da disciplina, quais Direitos Humanos os estudantes reconhecem e significam em seu cotidiano e identificarmos e compararmos, ao final da disciplina, os Direitos Humanos que os alunos declaram conhecer. Ouvi-los/as pode acarretar benefícios para os futuros estudos acadêmicos.

Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas.

Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

A identificação dos participantes e da instituição escolar serão devidamente preservadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UNESP e conforme a Resolução N°. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Desde já, agradecemos e colocamo-nos à disposição para maiores informações.



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

Nome: _____ R.G. _____
Endereço: _____ Fone: _____
_____, _____ de _____ de 20____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador

Nome Pesquisador(a): Éder Junio da Silva	Cargo/Função: Mestrando
Instituição: UNESP/IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	
Endereço: Rua Anésio Batista Malacrida – n. 596 – Pq. Universitário – Fernandópolis/SP	
Telefone: (17) 99723-5690	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP	
Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth.	
São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

Apêndice E – termo de assentimento livre e esclarecido – tale - estudantes



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado **“O USO DE PORTFÓLIOS NO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS EM CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO COM TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE”**, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP/IBILCE, Campus de São José do Rio Preto/SP), sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Klein.

A pesquisa tem como pesquisador principal o mestrando Éder Junio da Silva, que será o responsável direto pela coleta dos dados e informações, por meio de realização de questionários e portfólios junto ao professor da disciplina de Ética e Cidadania Organizacional (ECO), do primeiro ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Serviços Jurídicos, da escola ETEC de Fernandópolis/SP.

O estudo será realizado através de questionários e portfólios envolvendo o tema da pesquisa, que consistem em breves perguntas e terão como objetivos identificar quais Direitos Humanos (DH) são percebidos por estudantes do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico, antes, durante e após uma disciplina que aborda o tema.

Em específico, nessa pesquisa, partimos do seguinte questionamento: Quais Direitos Humanos presentes na realidade de estudantes do Ensino Médio integrado com Curso Técnico Profissionalizante em Serviços Jurídicos são percebidos por eles a partir de aulas sobre o tema? Esperamos que o caráter subjetivo inerente ao portfólio possa nos auxiliar na compreensão dos DH sob a perspectiva de cada aluno.

Os questionários e portfólios serão aplicados nas dependências da escola com os protocolos exigidos. Caso ainda estejamos em tempo de pandemia e, não sendo possível a forma presencial, serão aplicados de forma *on-line*. Os dados obtidos serão analisados para a construção da dissertação de mestrado do pesquisador em referência.

Como forma de preservar a identidade do aluno, não haverá identificação pessoal no questionário. Na primeira seção, ele será composto por informações pessoais do perfil do participante e, na segunda seção, as questões estarão voltadas para os conhecimentos sobre DH. Ao término da atividade, as respostas serão categorizadas e as informações analisadas.

Os possíveis riscos na participação da pesquisa poderá ser o desconforto em responder alguma questão, o cansaço diante da extensa jornada de estudos, os questionários serão respondidos de



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

forma virtual, poderão ser encontradas dificuldades com a conexão com a internet e dificuldades com aplicativos utilizados e, o desconforto psicológico ou outro dano possível a saúde do/a participante é mínimo segundo os estudos atuais, mas, caso haja algum desconforto, o/a participante receberá os cuidados necessários e, se preciso, será encaminhado/a para a unidade de saúde adequada. Em caso de contato pessoal devem ser seguidas as regras de prevenção e protocolo ao novo Coronavírus (COVID-19).

Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações importantes para identificarmos, antes do início da disciplina, quais os Direitos Humanos que os alunos conhecem; levantarmos e classificarmos, durante o desenvolvimento da disciplina, quais Direitos Humanos os estudantes reconhecem e significam em seu cotidiano e identificarmos e compararmos, ao final da disciplina, os Direitos Humanos que os alunos declaram conhecer. Ouvi-los/as pode acarretar benefícios para os futuros estudos acadêmicos.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas.

Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

A identificação dos participantes e da instituição escolar serão devidamente preservadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UNESP e conforme a Resolução N°. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Desde já, agradecemos e colocamo-nos à disposição para maiores informações.



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20____

Assinatura - Participante

Assinatura - Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador

Nome Pesquisador(a): Éder Junio da Silva	Cargo/Função: Mestrando
Instituição: UNESP/IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	
Endereço: Rua Anésio Batista Malacrida – n. 596 – Pq. Universitário – Fernandópolis/SP	
Telefone: (17) 99723-5690	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP	
Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth.	
São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

Apêndice F – questionário



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

**QUESTIONÁRIO
(ETAPAS 1 e 3)**

Caros/as alunos/as, você foi convidado a participar da pesquisa de mestrado provisoriamente intitulada, **o uso de portfólios no ensino de direitos humanos em curso de ensino médio integrado com técnico profissionalizante**, supervisionada pela Profa. Dra. Ana Maria Klein, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP/IBILCE, Campus de São José do Rio Preto/SP). Saiba que a qualquer momento, você pode decidir por não continuar com a pesquisa sem que isso traga ônus à você. Esperamos poder contar com sua experiência sobre o assunto e, para isso, sugerimos que use a quantidade de linhas que julgar necessário para expor sua experiência.

I – Perfil:

1. Qual a sua idade?

- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18 ou mais

2. Qual a sua identidade de gênero?

- ☐ agênero
- ☐ gênero não-binário
- ☐ homem cisgênero
- ☐ homem transgênero
- ☐ mulher cisgênero
- ☐ mulher transgênero

3. Qual a sua religião?

- ☐ nenhuma
- ☐ budismo
- ☐ candomblé
- ☐ católica
- ☐ espírita
- ☐ evangélica
- ☐ umbanda
- ☐ outras

4. Qual o seu estado civil?

- ☐ casada/o
- ☐ separada/o
- ☐ solteira/o
- ☐ viúva/o
- ☐ união estável



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**
Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

5. Qual a sua cor/raça?

- ☐ amarela
- ☐ branca
- ☐ indígena
- ☐ parda
- ☐ preta

6. Exerce algum trabalho/atividade remunerado/a?

- ☐ sim
- ☐ não

II - Conhecimentos sobre os Direitos Humanos:

7. Você já ouviu falar sobre Direitos Humanos?

- ☐ sim
- ☐ não

8. Onde você ouviu falar sobre Direitos Humanos?

9. Para você o que são Direitos Humanos?

10. Quais Direitos Humanos você conhece?

11. Quais Direitos Humanos estão presentes na sua vida?

Obrigado pela sua colaboração.