

## ■ ARTIGOS

# ■ A disciplina de Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como constituidora de sujeito de direitos

 Márcio Braz Nascimento \*

**Resumo:** O objetivo deste estudo é compreender a efetividade da disciplina de Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como instrumento da Educação na constituição de sujeito de direitos. Para tanto, aplicou-se avaliação diagnóstica escolar sobre Inclusão, do tipo questionário semiestruturado, em doze classes de estudantes do Ensino Médio em escola técnica de Taguatinga – DF, em 2019, em 100 alunos da disciplina de Direitos Humanos. A temática que envolve a pesquisa investiga a percepção da juventude acerca dos Direitos Humanos e dos temas que envolvem a formação de cidadãos ativos e participativos, especialmente, na experiência com a cultura para a paz nas escolas e na sociedade, em referência à diversidade, à pluralidade, à alteridade. Neste contexto, como referencial teórico de análise, utilizou-se o arcabouço da Teoria Crítica dos Direitos Humanos de Herrera Flores, Sanchez Rúbio, Sousa Santos, Lyra Filho, Sousa Jr., Nair Bicalho de Sousa, Carbonari, Hélio Gallardo e Paulo Freire; além da pesquisa documental acerca do Ensino Médio em Tempo Integral. A abordagem de pesquisa qualitativa interpretativa se utilizou dos dados quantitativos para compor o cenário de percepção do corpo discente. A partir dos expostos, a efetividade da disciplina de Direitos Humanos contribui para a ampliação da concepção de direitos da juventude no espaço escolar formal e no respeito aos pares (aluno-aluno e aluno-docente), gerando um ambiente favorável à tolerância. O estudo, no entanto, não obteve alcance epistemológico para analisar o desenvolvimento da realidade social dos alunos, objetivo material e imaterial da Educação em Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos. Ensino Médio. Tempo Integral.

---

\* Márcio Braz Nascimento é bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2009); licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade IESA-DF (2012); licenciado em Sociologia pela Faculdade ALFA-SP (2015); especialista em Orientação Educacional pelo PRODEESP-DF (2012) e em Educação com ênfase na Diversidade e Cidadania na Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade de Brasília - UnB (2015), mestrando em Educação pela UnB. Professor de Sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) do Ensino Médio em Tempo Integral - disciplina: Direitos Humanos e Projeto de Vida. Contato: marciobraz.2008@gmail.com.

## Introdução

O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi implantado em Brasília – DF no ano de 2017, especialmente, sob o critério de política pública em educação para a juventude de ensino médio em áreas consideradas de risco social. No ano seguinte, em 2018, o Distrito Federal já contava com 12 unidades de EMTI. O público-alvo da educação técnica de ensino médio integral são os jovens de 15 a 17 anos. A unidade escolar investigada localiza-se na região norte da Região Administrativa - RA III, Taguatinga-DF e, atualmente, possui cerca de 400 alunos. A comunidade escolar atendida no EMTI encontra-se em uma região de vulnerabilidade social em razão dos altos índices de violência urbana, altas taxas de desemprego e escolaridade média. O projeto dos EMTIs tem a previsão de duração de 10 anos e a unidade escolar deste estudo foi considerada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no ano de 2018, como escola de qualidade e referência para o ensino médio.

Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos ofertada no EMTI é do tipo disciplina de Direitos Humanos. Essa faz parte do currículo integrador da unidade escolar e é obrigatória às três séries do ensino médio. No entanto, as classes da disciplina são híbridas, constituídas por alunos das três séries, 1º, 2º e 3º anos. A metodologia de ensino baseia-se no estudo e reflexão do conhecimento historicamente acumulado sobre direitos e Direitos Humanos no Brasil e no mundo, mas também é baseada na voz e nas experiências dos estudantes, visto que é uma disciplina voltada para a aprendizagem significativa na (trans)formação de valores e comportamentos. Por isso, a base teórica da disciplina encontra-se na Teoria Crítica dos Direitos Humanos, na qual o sujeito de direitos se constitui no acesso aos bens materiais e imateriais em consolidação da dignidade humana, especialmente, na justiça social (CARBONARI, 2006; HERRERA FLORES, 2009).

A abordagem de pesquisa empregada neste estudo é a qualitativa e interpretativa na análise da *Pesquisa Diagnóstica Escolar* sobre inclusão - em face à diversidade de orientação sexual - aplicada em doze classes de estudantes do EMTI, exatamente, na amostragem de alunos da disciplina de Direitos Humanos. Mas também, traz a análise sobre a Teoria Crítica dos Direitos Humanos e sua efetividade por meio da Educação em Direitos Humanos na constituição de sujeito de direitos, sujeito histórico-social, detentor de direitos e deveres, com acesso à justiça e à igualdade, no contexto de vivência de comunidade democrática (GALLARDO, 2014).

Neste contexto, o referencial teórico de análise de constituição e efetivação da Educação em Direitos Humanos e do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) será apresentado por meio da legislação vigente,

especialmente, do Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (2007), das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012), da concepção de educação integral e em tempo integral implantada na educação brasileira e da Teoria Crítica dos Direitos Humanos, por meio do pensamento de seus principais expoentes na contemporaneidade: Joaquin Herrera Flores, David Sanchez Rúbio, Boaventura de Sousa Santos, Lyra Filho, José Geraldo de Sousa Jr., Nair Heloisa Bicalho de Sousa, Paulo César Carbonari, Hélio Gallardo e Paulo Freire.

Portanto, o objetivo deste estudo é compreender a efetividade da disciplina de Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como instrumento da Educação na constituição de sujeito de direitos. Segundo Carbonari (2006), a formação de um sujeito de direitos, somente, é possível na experiência de vivência da dignidade humana concreta. Nesse sentido, Herrera Flores (2009b) afirma que Direitos Humanos são conquistas provisórias de direitos em face às lutas sociais e à reafirmação do direito de ser, em referência à diversidade, à pluralidade, à alteridade e à identidade cultural.

## O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e as concepções de educação integral

A Educação Integral como política pública de Estado emerge no Brasil, nas últimas décadas, como proposta de criar tempos-espacos escolares de um digno e justo viver da infância, adolescência e juventude por meio de um ensino que proporcione o aprendizado significativo e a formação cidadã (ARROYO, 2012).

Esta proposta de educação integral e em tempo integral visa à formação inteira do estudante, em atendimento à multidimensionalidade do ser humano (ARROYO, 2012). Por isso, Moll (2012) informa que a ideia de ampliação do tempo escolar com a permanência do estudante em um contraturno que desenvolve uma educação tradicional, com aulas expositivas e de memorização do conteúdo, tão somente reproduz um ensino conservador que, nas últimas décadas, corroborou para a evasão escolar e para o desapareço pela escola.

A proposta da educação integral e do *tempo integral* corresponde à (re)formulação do tempo e espaço escolar, opondo-se à simples existência do *contraturno* vazio de sentido pedagógico. Para que haja a formação pluridimensional do aluno, a escola precisa gerar, cotidianamente, processos de aprendizagem significativa, humanística e cidadã, conforme prescreve as Diretrizes Pedagógicas para a Educação em Tempo Integral no Distrito Federal (2018, p. 13):

[...] em uma escola de tempo integral e não em uma escola dividida em turnos, todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação

ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extracurriculares ou extraclases, pois fazem parte de um projeto curricular transversal que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas.

Brandão (2012) informa que a integralidade no ensino escolar visa contemplar as dimensões humanas: física, intelectual-acadêmica, psicossocial, política e cidadã, visto que se trata em acolher o estudante para uma formação *multidimensional*. Uma visão de educação cuja concepção é a de gerar oportunidades de desenvolvimento humano em respeito às diferenças de aprendizagem e às identidades culturais. A multidimensionalidade contempla a ontologia do ser.

O sentido é, conforme Brandão (2012, p. 59), de uma educação para formar pessoas criadoras de um novo mundo humanizado, uma educação “destinada a pessoas humanas no singular e no plural”. A educação integral deve ser expressão de pessoas livres, criativas e reflexivas para se reconhecerem capazes e corresponsáveis pela (trans)formação da própria história. Por isso, não se deve confundir a educação integral com confinamento de gente, de ideias e utopias, tampouco, na geração de alunos dóceis, padronizados e homogêneos.

A Educação Integral no Brasil tem origem nos ideais de educação democrática de Dewey e em seu pragmatismo, cujo objetivo de renovação da Educação, nos Estados Unidos do início do século XX, influenciou Anísio Teixeira para a criação de escolas em tempo integral com vistas à formação humanística. E, de igual modo, encontrou, nas décadas de 1970-80, representatividade na educação crítica e de transformação de sujeitos, de Paulo Freire, em sujeito de direitos.

A ideia de uma educação integral no país, segundo Moll (2012), sempre se baseou na ampliação do tempo escolar e na permanência do aluno na escola, principalmente, como expectativa de fornecimento de ensino de qualidade e acesso de igualdade a todos. No entanto, o direito à educação integral em tempos integrais com a reorganização dos tempos-espacos, atualmente, responde a perspectiva da aprendizagem significativa e democrática, notadamente, para a vida, para um viver digno. Essas premissas tiveram origens nas ações políticas de Anísio Teixeira, ainda no século XX, e foram materializadas como políticas de Estado a partir de 1950.

Anísio Teixeira foi um educador idealista e sonhava com um país desenvolvido e, para que esse sonho se tornasse realidade perante as disparidades sociais brasileiras, o caminho apontado era o de uma educação (trans)formadora. Seu projeto de educação sofreu forte influência da pedagogia de John Dewey, cujos aportes teóricos se baseavam em um modelo de pragmatismo norte americano voltado para o desenvolvimento do indivíduo, da democratização, da liberdade de pensamento e para a necessária

experiência com a ciência, com a arte e com a cultura popular (CHAGAS, SILVA, SOUZA, 2012).

Segundo Cavaliere (2002, p. 260-261), na proposta pragmática de educação de John Dewey, a escola atuaria como uma micro sociedade e

[...] a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado e, *simplificado e purificado*. A noção da aprendizagem se dá através do meio, o que significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos. Essa é uma das características típicas das diversas concepções de educação integral e democrática, ou seja, o ambiente escolar, para gerar as *aprendizagens significativas* deveria ser capaz de favorecer o mais diversificado e intensivo compartilhamento da reconstrução da experiência social.

A orientação pragmática de Dewey afirma que a experiência para as aprendizagens é a própria vida (MOLL, 2012). A escola é o instrumento que, por meio da socialização, proporciona as experiências necessárias para a assimilação, reflexão dos conteúdos sociais e geração de novos comportamentos para as vivências na própria sociedade. Por isso, “a experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. (...) A vida humana é uma teia de experiências” e, nesse sentido, as aprendizagens variáveis deveriam ser ressignificadas sob as contribuições teóricas da escola, da ciência, da arte e da cultura (CAVALIERE, 2002, p. 257-258).

Nega-se, nesse sentido, a exclusividade dos aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições como sociedade disciplinar<sup>1</sup>, em cujas bases está a educação tradicional-positivista-conservadora do século XVIII, à semelhança dos confinamentos e monitoramentos das fábricas e prisões (FOUCAULT, 1987).

Gonçalves (2006) afirma que o sujeito multidimensional é um sujeito *desejante*, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação, quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas, na base escolar sua fonte são: as ciências, a cultura, a arte, as experiências da vida e o auto-desenvolvimento plural (SOUSA, 2016).

Nesse sentido, as ideias da pedagogia de Dewey que influenciaram Anísio Teixeira na Educação brasileira baseavam-se na observação e crítica da escola ser centrada fortemente em valores tradicionais reprodutivistas e não haver incorporado às descobertas da psicologia comportamental e cognitiva, à época, nem acompanhado os avanços políticos e sociais (SOUSA, 2016).

A escola laboratório de Dewey (Escola Experimental da Universidade de Chicago) criada no início dos anos de 1900, segundo Gauthier e Tardif (2013), proporcionou

o estudo de uma nova pedagogia da cooperação, entre os alunos, e aproximação entre teoria e prática para a vivência do cotidiano. Sousa (2016, p. 20-21) sintetiza a pedagogia de aprendizagens de Dewey no que o autor determinava ser a oportunização de situações-problema, democráticas, para as aprendizagens, informando que

a *criança* não é uma lousa branca e passiva; é um ser ativo e possui quatro impulsos natos: comunicar, construir, saber e aperfeiçoar; o *professor*, tem que ser um profissional bem qualificado e capaz de inserir nos temas de estudo as experiências das crianças.

As mudanças sociais ou influências para a transformação dos alunos se iniciariam e se desenvolveriam ao longo do período escolar.

Nessa perspectiva, os ideais deweyanos influenciaram o pensamento de Anísio Teixeira acerca da Educação brasileira, se destacando, conforme Sousa (2016, p. 42-47):

- a. o desvencilhamento da concepção de educação entre processo escolar e produtivo. Essa concepção de educação libertária, em progressivo movimento, utilizando a disposição individual para fins sociais cada vez mais amplos, mais livres e mais frutuosos (SOUSA, 2016);
- b. a proposta de que o caminho de desenvolvimento do Brasil seria a Educação para todos os cidadãos, em destaque, a educação popular; na defesa de um sistema público de ensino para o país (SOUSA, 2016);
- c. compreensão de que era urgente preparar a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável, bem como para uma forma de governo que exigisse participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher (SOUSA, 2016);
- d. preocupação política e social com a formação, capacitação e planejamento dos profissionais; no desenvolvimento da ideia de que a Educação era tida como um conjunto de transformações sociais que visavam eliminar privilégios, hierarquias e desigualdades (SOUSA, 2016);
- e. defesa do diálogo da ciência com a arte, tanto da liberdade de pensamento, quanto da liberdade de criação, apontando que uma escola não deveria ser uma agência de controle e punição social, mas um ateliê de todos os talentos humanos (SOUSA, 2016); e
- f. formulação de políticas públicas para o resgate da memória e da história da sociedade e da educação brasileiras, na cultura e no exercício digno da política, no diálogo da ciência com a arte, em projetos de educação que integrassem a cultura e o trabalho (SOUSA, 2016).

Anísio Teixeira se tornou referência para Paulo Freire, especialmente, nos temas inerentes à educação e

democracia. No livro *Educação e atualidade brasileira*, em 1959, Freire apresentou uma questão a ser resolvida: *o porquê de não ter vingado ainda o espírito democrático no homem brasileiro*. Segundo Fonseca (2006, p. 03), Freire “incorporou duas teses importantes de Anísio: a possibilidade de formação de hábitos e disposições democráticas no homem brasileiro por meio de processos educativos escolares e a crítica ao centralismo do sistema escolar no Brasil”.

O tema da consciência crítica, segundo Fonseca (2006), preocupava Freire, principalmente porque seu intuito era mobilizar o indivíduo até um estado menos ingênuo para perceber a própria realidade social. O ideal pedagógico dessa educação a favor da criticidade e (trans)formação objetivava fazer com que o homem brasileiro fosse alargando o seu horizonte de percepção e, assim, pudesse ter “a capacidade de captar os desafios do tempo”, pois o desenvolvimento social estava associado ao dos indivíduos (FREIRE, 1994, p. 94).

Segundo Maciel (2011), a Pedagogia libertadora prevê uma práxis revolucionária essencialmente autêntica na aproximação de uma teoria que não se dissocia da prática. Distingue-se pela ação dialógica que ela estabelece entre si, supõe a superação da visão mecanicista de educação e das dicotomias na relação teoria-prática. “Nesse sentido, é preciso fazer com que o educando se dê conta de seu próprio processo de conscientização, haja vista que ninguém é sujeito da educação de ninguém, a não ser de si mesmo” (MACIEL, 2011, p. 14). Nesse sentido, para Freire (1987, p. 109):

[...] não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta.

Não obstante, segundo Fonseca (2006, p. 3), “se as noções de educação e democracia e, portanto, a proposta de uma educação democrática, ainda aproximavam Paulo Freire das teses de Anísio Teixeira”, não se pode proferir o mesmo quanto ao trabalho e objetivos da educação escolar, porque, para Anísio, estava claro, até o final da década de 1950, que a escola teria papel decisivo na edificação da democracia no país.

Especialmente na educação popular e na formulação de uma necessária conscientização crítica do sujeito social para a práxis, Freire (1987) reafirma-se como educador preocupado com a (trans)formação de consciências em um processo educativo e social emancipador. Sua crítica se estendia para um sistema produtivo opressor do qual a escola faz parte como mecanismo do Estado. Para Freire (1987, p. 3),

[...] a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se à práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, a realidade opressora - esta pedagogia - deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Nos anos 1990, são os movimentos sociais, do campo e dos centros urbanos, que se (re)apropriam desses ideais de educação libertadora em contraposição a uma das funções sociais da escola, que é a de reproduzir valores; e, com esses, a reprodução das desigualdades sociais, historicamente, presentes na sociedade brasileira (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Segundo Guimarães (2018), existem duas correntes de análise da Educação Integral em curso nos campos da Educação e de Políticas Públicas. Uma corrente de educadores e professores que acreditam que todo o processo escolar já contém em si uma formação de integralidade do ser, sujeito físico, mental, psicológico e político. E, de igual modo, uma corrente de educadores e docentes, que à luz de uma nova proposta educacional, ou releitura de integralidade, cujo vértice é o da ampliação do tempo escolar, conjuntamente, as oportunidades educacionais de formação do estudante, notadamente, para a técnica profissional – por meio de três eixos norteadores: *o tempo, o espaço e as oportunidades*, que veem nesta nova proposta a oportunização de igualdades na educação (DISTRITO FEDERAL, 2009).

A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola deve ressignificar o projeto político e pedagógico escolar para a necessária compreensão de que

a escola é, sobretudo, um ambiente que recebe diferentes sujeitos, com origens diversificadas, histórias, crenças e opiniões diversas, que trazem, para dentro do ambiente escolar, discursos que colaboram para sua efetivação e transformação (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 23).

Segundo o Plano Nacional da Educação (2014-2024), são três as metas que originam, como política pública de educação nacional, a constituição e justificativa do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), no qual o estudante tem acesso à educação básica propedêutica ou às disciplinas que compõem o ensino regular e a formação técnica profissional em turno contrário, sendo essa uma de várias possibilidades (PNE, 2014, p. 10):

- a. Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
- b. Meta 6: oferecer educação em tempo integral

em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

c. Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

E, de igual modo, por meio da Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, cria-se o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) gerando as seguintes diretrizes pedagógicas institucionais (MEC, 2017, p. 01):

Art. 1º. Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

Parágrafo único - A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio.

Art. 2º. O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes desta Portaria.

Portanto, o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) apresenta-se como proposta de educação integral e em tempo integral, principalmente, com currículo integrador para que o sujeito de direitos, jovens de 15-17 anos, tenha acesso a uma educação humanística e técnica profissional de qualidade, em processos de aprendizagens significativas e em oportunidades de igualdade de formação.

## Educação em Direitos Humanos e a Teoria Crítica dos Direitos Humanos

A Teoria Tradicional de Direitos Humanos, concepção normativo-político-jurídica de direito *universal*, foi consolidada a partir da assinatura da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), em 1948, na Organização das Nações Unidas (ONU). Essa declaração representava o contexto pós 2ª Guerra, em um mundo polarizado entre duas oposições políticas e ideológicas: o capitalismo e o socialismo; e este período histórico correspondia, sobretudo, a um novo projeto de sociedade global, cujo anseio era o desenvolvimento econômico e a paz mundial.

Nas décadas de 1980-90, no entanto, o contexto geopolítico do mundo havia se alterado, principalmente, frente aos fenômenos da globalização e do neoliberalismo. As ideias concebidas como da Modernidade, da constituição de um indivíduo e dos direitos liberais - à liberdade, à igualdade, à fraternidade - declinaram em uma crise das instituições tradicionais, mas também, na transgressão das identidades culturais (HALL, 2001).

Neste contexto, as lutas sociais e de afirmação de direitos e de identidades, especialmente, por meio dos movimentos sociais ressignificaram o sentido e o alcance dos Direitos Humanos, relacionados, contemporaneamente, aos diálogos interculturais nos quais as especificidades culturais e a dignidade humana, de forma concreta, devem se sobrepôr à hegemonia econômica e política global-local (HERRERA FLORES, 2009b; SANTOS, 2009; SOUSA, 2016).

A Teoria Crítica dos Direitos Humanos, nessa conjuntura, concebe os Direitos Humanos, na atualidade, como processos de direitos provisórios consolidados por meio de lutas sociais na afirmação da dignidade humana particular. Direitos Humanos representam, sobretudo, justiça social em face à diversidade, à pluralidade e à experiência com a alteridade (HERRERA FLORES, 2009; GALLARDO, 2014).

Nessa perspectiva, encontra-se a Educação em Direitos Humanos, cujo arcabouço teórico e metodológico deve se aproximar da práxis (teoria-ação) de educação libertadora e emancipatória (FREIRE, 1982). A função social da Educação em Direitos Humanos, neste contexto, é a da (trans)formação de indivíduos em *sujeito de direitos*, cuja experiência deve ser com a cidadania ativa e participativa (SOUSA, 2016; CANDAU, 2002).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 11), a respeito de sua concepção e proposições, alia-se às políticas públicas de oferta de uma Educação para formação de sujeito de direitos, afirmando que

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Nesta perspectiva de Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 25-26), informa, ainda, referente ao papel da Educação nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que essa deve contribuir para:

[...] criar uma cultura universal dos direitos humanos; exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações; e assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Herrera Flores (2009a, p. 33. 76), a esse respeito, na obra *Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos como produtos culturais*, afirma que, perante a maior “consolidação e proliferação de textos internacionais em Direitos Humanos, há o aprofundamento das desigualdades e injustiças que amplia a separação entre os polos, não só geográficos, mas também econômicos e sociais, do Sul e do Norte”, já que os Direitos Humanos são produtos culturais, resultados concretos de lutas políticas e sociais.

As contribuições da Teoria Crítica dos Direitos Humanos para a Educação em Direitos Humanos, conforme Sousa Júnior (2016, p. 87), referenciam os Direitos Humanos na esfera “das relações sociais de opressão e libertação que se realizam no cotidiano dos indivíduos na sociedade” em “processos históricos de lutas por direitos”.

A esse respeito, a professora, socióloga e pesquisadora social, Nair Heloisa Bicalho de Sousa (2016, p. 87) no estudo: “*Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos*” destaca os autores de perspectiva Crítica de Direitos Humanos, no qual essa teoria disporia as contribuições para (trans) formação de indivíduos em sujeito de direitos, “no compromisso com a luta pela defesa, promoção e combate às violações dos direitos humanos”, conforme Quadro 1.

Portanto, a perspectiva crítica e reflexiva dos Direitos Humanos, conforme Herrera Flores (2009, p. 91), propõe que “os direitos humanos devem ser considerados como a colocação em prática de disposições críticas em relação ao conjunto de posições desiguais que as pessoas e grupos ocupam tanto em nível local quanto em nível global”. Para tanto, para que os Direitos Humanos “não sejam utilizados para eternizar as desigualdades e os obstáculos que o modo de relações sociais baseado na acumulação de capital impõe”, é necessário desenvolver uma prática de estratégias e políticas antagonistas que convenham de direção ou método de uma ação emancipadora.

A respeito da perspectiva crítica dos Direitos Humanos, Herrera Flores (2009, p. 31) afirma que: “a luta jurídica é muito importante para uma efetiva implementação dos direitos”. O que reitera o autor (idem, p. 31) é rechaçar as “pretensões intelectuais que se apresentam como neutras em relação às condições reais nas quais as pessoas vivem”, visto que as condições materiais e imateriais de acesso aos Direitos Humanos como bens para a dignidade humana permanecem como discursos de ideais abstratos para a maior parte da humanidade.

Rúbio (2014, p. 107) conceitua Direitos Humanos, nesta perspectiva crítica dos Direitos Humanos, como “instâncias de reivindicações e em demandas mais ou menos institucionalizadas que surgem de processos de abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade humana”. Esse conceito se aproxima da perspectiva crítica de Herrera Flores (2009, p. 21) na qual os Direitos Humanos são “processos de abertura e consolidação de espaços de luta social pela dignidade humana”. Assim como para Gallardo (2014), em que os Direitos Humanos fazem referência, ao menos, a cinco elementos: a) luta social; b) reflexão filosófica (dimensão teórica ou doutrinária); c) reconhecimento jurídico-positivo e institucional; d) eficácia e efetividade jurídica e f) sensibilidade sociocultural.

A esse respeito, Rúbio (2007, p. 9) critica a cultura estática e anestesiada de Direitos Humanos, em uma “concepção excessivamente jurídico-positivista, estatal, formalista, pós-violatória, instituída e delegativa, uma cultura atomista e individualista”. O autor (2007, p. 21) propõe uma cultura de Direitos Humanos “instituinte, multigarantista e interescalar”.

Segundo Herrera Flores (2009, p. 28 - 31), na perspectiva crítica dos Direitos Humanos, os direitos são particularizados por meio de três níveis de trabalho:

a. Primeiro nível – o quê dos direitos: os Direitos Humanos são processos; ou seja, o resultado provisório das lutas que os seres humanos põem em prática para ter acesso aos bens materiais e imateriais necessários para a vida (HERRERA FLORES, 2009).

b. Segundo nível – o porquê dos direitos: por que lutamos pelos direitos? Devemos requerer processos de Direitos Humanos, primeiro, porque precisamos ter acesso aos bens exigíveis para viver e, segundo, porque eles são conquistas em um processo permanente (HERRERA FLORES, 2009).

c. Terceiro nível – o para quê dos direitos: os direitos são processos de luta pelo acesso aos bens,

Quadro 1. Autores da Teoria Crítica dos Direitos Humanos

a) Joaquim Herrera Flores (2008)	A ideia da <i>reinvenção dos Direitos Humanos</i> está assentada na concepção de processos (de Direitos Humanos) com <i>resultados provisórios</i> configurados através de lutas históricas para alcançar os bens necessários à vida. Tem como ponto de partida os Direitos Humanos como convenção cultural, que introduz “uma tentativa entre os direitos reconhecidos e as práticas sociais” (SOUSA, 2016, p. 88).
b) David Sanchez Rúbio (2015)	Trata dos <i>direitos instituintes</i> e dos processos de luta que atribuem à sociedade civil o papel de implementar um sistema de garantias plurais, fora do marco legal que defende e protege os direitos conquistados e avança em direção à conquista de novos direitos a serem reconhecidos pela ordem econômica, social e política (SOUSA, 2016, p. 88).
c) Boaventura de Sousa Santos (2006)	Propõe a <i>interculturalidade dos Direitos Humanos</i> . Apresenta a tese da incompletude cultural, na qual as culturas são problemáticas e incompletas em suas concepções de dignidade humana, tendo em vista as diferentes versões sobre a mesma. Propõe o <i>diálogo intercultural</i> que permita a troca entre saberes distintos, envolvendo diversas culturas com seus universos de sentido diferentes (SOUSA, 2016, p. 90).
d) Roberto Lyra Filho (1984)	Sugere uma perspectiva humanista que se realiza na proposta “ <i>O direito achado na rua</i> ”, que entende o direito como processo histórico de libertação que se realiza pela mediação dos Direitos Humanos, na “ <i>enunciação de uma legítima organização social da liberdade</i> ” (SOUSA, 2016, p.89).
e) José Geraldo Sousa Júnior (2015)	Propõe pensar em Direitos Humanos como <i>projeto de sociedade dentro de um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista</i> , conquanto orienta projetos de vida e percursos emancipatórios que levam à formulação de projetos de sociedade para instaurar espaços recriados pelas lutas sociais pela dignidade (SOUSA, 2016, p. 89).
f) Vera Candau (2007)	No campo da diversidade cultural, a <i>necessidade de combater todas as formas de preconceito e discriminação</i> na relação dialética entre igualdade e diferença, especialmente, na perspectiva de formação de sujeito de direitos (SOUSA, 2016, p. 94).
g) Paulo César Carbonari (2008)	<i>Reconhece a presença de contradições e condições que envolvem a dignidade humana</i> (sujeito de direitos), entendida como construção de conhecimento e, portanto, luta permanente contra a exploração, o domínio, a vitimização e a exclusão. É luta permanente pela emancipação, profundamente ligada a todas as lutas libertárias construídas ao longo dos séculos pelos oprimidos, para abrir caminhos e construir pontes de maior humanidade (SOUSA, 2016, p.88-89).

Fonte: Sousa, 2016, pp.88-94. Quadro elaborado pelo autor (2019)

materiais e imateriais, porque vivemos imersos em processos hierárquicos e desiguais que facilitam ou impedem sua obtenção. Os Direitos Humanos seriam os resultados sempre provisórios das lutas sociais pela dignidade (HERRERA FLORES, 2009).

Neste contexto, Fajardo (2004) expõe a questão dos Direitos Humanos a partir das questões que envolvem a diversidade cultural e humana, principalmente, em países miscigenados. O direito em ter direito à constituição de uma dignidade humana concreta se faz pela vivência intercultural, em diálogos relacionais com o outro. Os Direitos Humanos necessitam de uma base no diálogo intercultural (GALLARDO, 2009).

Herrera Flores (2009, p. 32-33) propõe as bases para uma Teoria Crítica dos Direitos Humanos em sua obra “*A (re)invenção dos Direitos Humanos*”, afirmando que

[...] devemos principiar reconhecendo que nascemos e convivemos com a necessidade de satisfazer conjuntos culturalmente assentados de bens materiais e imateriais. Segundo o entorno de relações nas quais vivamos, serão os bens a que tentaremos ter acesso. Mas em primeiro lugar não são os direitos, são os bens, e os benefícios desses.

Nesse sentido, Rúbio (2014, p.126) propõe uma

política de Direitos Humanos ampliada e complexa, frente “à concepção jurídico-positivista, estatal, formalista, pós-violatória e delegatória”, já que, perante o universalismo abstrato dos Direitos Humanos, avilta-se um *ethos moral de dignidade humana*. Para o autor (2014), Direitos Humanos é construção processual, relacional e dinâmica de um sujeito social em práticas sociais de permanente empoderamento de consciência crítico-emancipatória.

Gallardo (2014), nesse sentido, observa que a questão *pós-violatória* de Direitos Humanos faz referência aos direitos violados de forma sistematizada e naturalizada nos contextos sociais e políticos, inclusive em estados democráticos tradicionais, inferindo-se que o que é legal e universal pode não ter o caráter moral e ético da substantivação da dignidade humana. “Direitos Humanos (por definição, universais) continuam a ser proposta ou exigência, não algo que se tem, mas que se deveria ter” (GALLARDO, 2014, p. 19).

Gallardo (2014, p. 30. 31), além disso, observa Direitos Humanos sob a perspectiva tradicional, como de alcance limitado às exigências particulares de determinados grupos sociais; e propõe uma visão crítica, inclusiva e dialética:

- a. Direitos Humanos costumam figurar nas constituições e programas de diversas comunidades democráticas, mas não são exercidos de modo pleno (GALLARDO, 2014); e
- b. A vivência moral de Direitos Humanos, do mesmo modo, não parece ser um dado das sociedades latino-americanas ou de sua cultura política mundial, e talvez necessite se estender e se consolidar como ética às sociedades modernas. Não existe, nesse sentido, um *ethos* sociocultural de direitos humanos (GALLARDO, 2014).

Neste contexto, Lyra Filho (1982) afirma que o legal não necessariamente carrega em si uma moral da dignidade humana em face a verdadeira natureza dos Direitos Humanos como justiça social. Por isso, a experiência com a cidadania é distinta a determinada comunidade democrática, já que, o alcance de direitos é uma construção social e política.

Benevides (2002, p. 5) citando Chauí (1984) informa que “a cidadania, diferentemente da noção de Direitos Humanos naturais e universais, se define pelos princípios da democracia, conquista e consolidação social e política”. Historicamente, essas mediações políticas e criações de espaços de reivindicações consolidaram-se por meio dos sindicatos, movimentos sociais e populares da sociedade civil organizada (BENEVIDES, 2002).

A Teoria Crítica dos Direitos Humanos põe o humano nos direitos e consolida-se como uma cultura ética de

dignidade humana (HERRERA FLORES, 2009b). Nesse campo, os diálogos interculturais, a afirmação de valores e identidade cultural como expressão de *ethos* sociocultural de direitos se ressignifica na experiência com um novo sentido em ser cidadão ativo, participativo, solidário. É um constructo de cidadania para a diversidade (CANDAU, 2002).

A esse respeito, segundo Gallardo (2014, p. 32, 33), “o que se diz e o que se faz: discursos éticos”, revela, sob a perspectiva crítica de Direitos Humanos, que:

[...] A acumulação de capital não pode ser a matriz de direitos humanos universais por diversos motivos, dos quais indicamos três; contém uma *lógica de discriminação* que produz ganhadores e perdedores; *reifica mercantilmente* a experiência humana, reduzindo a plenitude possível dessa experiência ao consumo ou à opulência; *propõe uma ordem absoluta*, a partir da qual se pode agredir a diversidade humana ou suas experiências individuais diversas.

Gallardo (2014, p. 56, 57) exemplifica “essa matriz ideológica de direitos na qual o indivíduo se constitui como sujeito de direitos em um contexto no qual o econômico e o político tendem a se sobrepor ao humano e ao social”. Há, nesse sentido, o preenchimento dos Direitos Humanos, de forma crítica, do vazio deixado pelo Socialismo frente às perspectivas de exclusão e opressão do sistema neoliberal em economia de mercado globalizada, que hierarquiza, invisibiliza, subalterniza e atomiza o indivíduo (SANTOS, 2009; GALLARDO, 2014).

Neste contexto, a teoria crítica dos Direitos Humanos proposta em “*O Direito achado na Rua*”<sup>2</sup> contribui para a percepção de um novo olhar sobre o Direito de forma crítica. De maneira geral, os pesquisadores sociais dessa teoria: Lyra Filho, José Geraldo de Sousa Júnior, Nair Heloisa Bicalho de Sousa e Escrivão Filho, propõem uma teoria pluralista e transdisciplinar em Direito e Direitos Humanos para práticas sociais de igualdade e justiça emancipatórias, em uma perspectiva de direito humanista. São antagonistas, portanto, ao monismo jurídico, ou à exclusividade do direito de forma normativo-jurídico-política. Essa teoria crítica dos Direitos Humanos tem nos desvelados e oprimidos seu foco para a experiência com um direito plural e crítico, como método histórico-dialético, em uma teoria para a práxis, principalmente, no direito achado na rua, na ação coletiva e política, na práxis de militância.

Roberto Lyra Filho (1982, p. 2-5) expõe sua visão acerca do Direito, que fundamenta a concepção crítica de Direitos Humanos:

- a. *O Direito como justiça tem estreita relação com o Estado*: se ele (o Estado) é imperial ou democrático; se reveste uma estrutura social espoliativa ou predisposta à justiça social efetiva e não apenas demagógica e palavrosa; se a classe social que nele prevalece é a



trabalhadora ou a capitalista; se as bases dominam o processo político ou a burocracia e a tecnocracia servem ao poder incontrolado; se os grupos minoritários têm garantido o seu “direito à diferença” (LYRA FILHO, 1982);

b. *O Direito e a dialética*: a grande inversão que se produz no pensamento jurídico tradicional é tomar as normas (regras) como Direito e, depois, definir o Direito pelas normas, limitando estas às normas do Estado e da classe e grupos que o dominam, subtraindo toda dialética (LYRA FILHO, 1982);

c. *A questão do Direito, da Justiça e Justiça Social*: justiça é Justiça Social, antes de tudo, é atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais (LYRA FILHO, 1982); e

d. *A questão do Direito, da Dignidade Humana e Poder Econômico*: a dignidade é impraticável, sem a libertação econômica, mas a libertação econômica é impossível, também, se evanece a causa dos Direitos do Homem (LYRA FILHO, 1982).

Nesse sentido, o Direito que insurge das ruas – que disputa os espaços, as linguagens e as possibilidades de reconhecimento das contradições explicitadas pelos conflitos e se traduz na voz do povo, sujeito histórico dotado de capacidade criativa, criadora e instituinte de direitos deve ser uma construção permanente de emancipação (SOUSA JUNIOR, 2011).

O *Direito achado na rua*, além do esforço em desmitificar a neutralidade científica e aproximar o conhecimento da esfera da ação social, objetiva tornar o Direito um instrumento de emancipação de sujeitos sociais oprimidos ou àqueles que não se reconhecem na sociedade brasileira como sujeito de direitos. Em face, sobretudo, da tese da *pedagogia do oprimido* na qual se desenvolve um sistema social excludente, que se estabelece e se desenvolve na manutenção de inconsciência de seus oprimidos, conforme Freire (1987, p. 19):

[...] os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

A concepção de Direitos Humanos de Lyra Filho (1982, p. 4) é, portanto, do resultado de conscientização de sujeitos históricos de direitos “nas lutas sociais e dentro da História para transformar-se em opção jurídica indeclinável”. Sujeitos sociais históricos e em processo de emancipação que se opõe a qualquer Estado ou legislação que cumpra paralisar ou negar um processo de progresso (LYRA FILHO, 1982, p. 4).

## Percepção discente acerca da Educação em Direitos Humanos

A primeira questão objetiva da Pesquisa Diagnóstica de percepção discente acerca da Inclusão, em face à orientação sexual, questionou: “*you sabe o que significa inclusão na educação?*” Dos cem jovens, 90% disseram “sim” e, apenas, 10% não sabiam, confirmando, nesse sentido, que a informação formativa na educação corrobora para a experiência da juventude com o direito e os Direitos Humanos. A educação inclusiva (institucional e formal-legal) é uma realidade no EMTI com a presença de alunos com deficiências diversas. A unidade escolar possui monitores de apoio e equipe de profissionais especializados (orientadores educacionais, psicopedagogos e psicóloga escolar). Neste contexto de esforço em acolher e cuidar de todos os alunos em face à diversidade de necessidades, há de se ter uma atenção para a inclusão que faz referência à diversidade cultural e humana e às necessidades de um sujeito multidimensional.

A multidimensionalidade da Educação deve garantir o atendimento dos aspectos formativos humanos *multi e pluridimensionais*, especialmente, o político para a formação cidadã, visto que um país que se propõe à construção de uma cultura de igualdade de oportunidades em Direitos Humanos necessita fundamentar suas políticas públicas em um ensino libertador e emancipatório (FREIRE, 1987).

Em referência à investigação sobre a identidade sexual, perante a pergunta objetiva sobre a orientação sexual: como “*you se autodeclara?*”, dos cem estudantes de Direitos Humanos, 75% responderam: “heterossexual”; 7%, “homossexual” e 2%, bissexual. Ainda, foram registrados 16% de respostas em branco. A heteronormalidade, discurso conservador presente tanto na cultura machista brasileira, quanto religiosa cristã, aparentemente, não é consenso nos dados revelados, haja visto que os meninos homossexuais não escondem sua orientação no cotidiano escolar e todos são tratados com igualdade de respeito frente a sua orientação sexual. Nas aulas de Direitos Humanos, um dos objetivos da disciplina, assim como da Sociologia Crítica, é desnaturalizar conceitos sociais tidos como definitivos e prontos. Também, nas ciências sociais e humanas, a epistemologia não possui verdades absolutas e neutras. O universo social é feito da simbólica, da representação e, nos Direitos Humanos, do direito de ser, em razão da identidade cultural construída (CARBONARI, 2006).

Perante a terceira questão objetiva: “*em razão da sua orientação sexual, you já sofreu algum tipo de violência ou discriminação na escola?*”, dos cem estudantes, 15%, responderam “sim”; 80%, “não” e 5% de pesquisas com respostas em branco. Neste contexto, é notório o crescente número de alunos que, conhecendo

seus direitos, passam a argumentar a favor da justiça de igualdade. Infere-se esta constatação do percentual de alunos que não sofreram discriminação, mas também, dos relatos em sala de aula. Embora se deva ressaltar que esta pesquisa diagnóstica tenha captado dados da trajetória dos estudantes na qual se incluem suas experiências na educação anterior ao ensino médio.

Na quarta questão (subjéitiva), “*se sim, qual teria sido a violência ou discriminação?*”, dos cem alunos pesquisados, 12% responderam. Sete alunos declarados homossexuais descreveram a discriminação por causa de sua orientação sexual: “humilhações públicas, xingamentos, apelidos pejorativos, isolamento do grupo”; cinco alunas heterossexuais “declaram ofensas por serem meninas”. Esses dados demonstram que, ainda, é muito forte e intensa a discriminação e a perseguição ao jovem em face de sua identidade sexual homossexual nas escolas e sociedade brasileira, assim como, é recorrente a presença do discurso e comportamentos machistas que pretendem subalternizar a mulher.

Na quinta questão, subjéitiva, acerca de “*quem teria sido o ator do ato de violência ou discriminação?*” Dos cem alunos entrevistados, 20% “declararam um aluno”; 7%, “um professor” e 3%, “um gestor escolar”. Neste contexto, é papel da educação como instrumento de emancipação de indivíduos em (trans)formação de sujeito de direitos, a geração da cultura do respeito, principalmente, pela empatia, pela capacidade de se enxergar no outro, gerando uma cultura de Direitos Humanos e, de igual modo, de tolerância e paz. Paulo Freire (1987) lembra-nos que uma educação que não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor. Por isso, a alteridade como processo de reconhecimento e fortalecimento do *outro*, deve-se realizar por meio dos diálogos interculturais, segundo os quais, há a interação dos diferentes, como direito tácito e cultural, além do respeito mútuo de que cada cultura é completa em sua incompletude (CANDAUI, 2002).

Em referência “*a disciplina de Direitos Humanos contribuir para a aquisição de direitos na escola*”, na sexta questão (objetiva), dos cem alunos, 89%, “aprovaram a disciplina”; 5%, “não aprovaram” e 6%, “não responderam”. Os dados revelam que a disciplina de Educação em Direitos Humanos mais do que uma disciplina curricular é uma fonte de informação formativa capaz de gerar autoconhecimento para as autorresponsabilidades nas práticas sociais. Essa contribui para a geração de um projeto de vida cidadão na perspectiva de desenvolvimento humano e social. Por isso, Direitos Humanos “são lutas sociais concretas da experiência da humanização. São, em síntese, o ensaio de positivação da liberdade conscientizada e conquistada no processo de criação das sociedades, na trajetória emancipadora do homem” (SOUZA JÚNIOR, 2000, p. 183).

Na última questão (subjéitiva), os alunos deveriam relatar “*em sua opinião, o que a disciplina de Direitos Humanos pode proporcionar aos estudantes na escola?*”. Dos cem alunos de Direitos Humanos, 70%, afirmaram “maior respeito entre os pares aluno-aluno e aluno-professor”; 29%, “mais conhecimento sobre direitos humanos” e 1%, em branco. Esses dados colaboram para a percepção de que, contrariando o senso comum, a juventude é interessada por assuntos de formação política. Nesse sentido, a voz da juventude pode revelar, em diferentes contextos, a racionalidade necessária para a vivência da justiça e igualdade (CARBONARI 2006).

Neste contexto, é manifesto que a escola, instrumento de socialização e de formação de sujeitos sociais, tanto pode colaborar para a manutenção das ideologias hegemônicas de grupos historicamente favorecidos pelo modelo econômico e político brasileiro, quanto pode ser instrumento concreto de constituição de sujeitos históricos de direitos capazes de perceber a realidade social de forma crítica, dialética e dialógica e propor transformações que impactem em uma sociedade para a democracia e justiça social, em razão das rígidas estruturas que sustentam a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1982).

Portanto, a respeito da interculturalidade e da perspectiva crítica de Direitos Humanos, Walsh (2012) informa que as atenções se voltam para uma consciência planetária do direito em face à diferença, à diversidade e à pluralidade. Nesse sentido, dois aspectos são fundamentais para a consolidação do *processo de diálogo intercultural*: o reconhecimento jurídico de direitos polivalentes frente a concretude da dignidade humana e a reafirmação e validação de direitos dos grupos culturais específicos como legítimos (WALSH, 2012).

## Considerações finais

O objetivo deste estudo em compreender a efetividade da disciplina de Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como instrumento da Educação na constituição de sujeito de direitos cumpriu, parcialmente, o seu propósito, uma vez que a técnica de coleta de dados, *Pesquisa Diagnóstica Escolar* (com questionário semiestruturado), é substancialmente limitada e limitante, principalmente, em face à análise da voz da juventude e da visão de mundo dos investigados. Portanto, em uma pesquisa qualitativa interpretativa outros instrumentos de averiguação se fazem mais apropriados como a pesquisa narrativa aberta e os grupos de discussão.

Os sujeitos de pesquisa, no entanto, demonstraram em suas respostas haver sólida presença dos preceitos teóricos da Educação em Direitos Humanos, especialmente, nas respostas subjétivas, que descrevem o aprendizado de convivência cidadã com os pares, aluno-aluno e aluno-professores, consolidando os valores

da dignidade humana que constitui o sujeito de direitos. De igual modo, em face limitação da pesquisa, não foi possível verificar o alcance da disciplina de Direitos Humanos nas práticas sociais dos estudantes no convívio familiar e social. Referência fundamental para uma disciplina que reflete valores para (novos) comportamentos em face à igualdade, à diversidade, à pluralidade e valorização do outro, em uma cultura para a paz global.

Contudo, a construção do referencial teórico sobre a Teoria Crítica dos Direitos Humanos na reflexão acerca da educação integral e em tempo integral e, sobretudo, em razão da visibilidade da voz da juventude de ensino médio colaboram para a compreensão de uma Educação que se faz necessária ser transformadora, libertária e emancipatória. A cultura da paz se faz, sobretudo, pelo acesso aos bens materiais e imateriais do direito que se consolidam na dignidade humana. ■

## Notas

- <sup>1</sup> A Sociedade Disciplinar é a que conhecemos desde o século XVIII. Nela se organizam grandes meios nos quais se reúnem: a família, a escola, a fábrica, o exército, a prisão e os hospitais. Nesse tipo de sociedade, os indivíduos passam de um recinto para o outro nos quais são vigiados, pois devem aprender alguma coisa para produzirem em escala fabril. São uma massa sem resistência, homogêneos e dóceis, segundo Tomazi (2013, p. 151).
- <sup>2</sup> Tendo como marco inicial o ano de 1987 como um curso à distância conduzido pelo Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP) e pelo Centro de Educação à Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UnB), o *Direito Achado na Rua* tem sua base na concepção da Nova Escola Jurídica Brasileira (NAIR), proposta por Roberto Lyra Filho. O projeto nasce no contexto da abertura democrática e no marco do processo da Constituinte no Brasil, propiciando “um trânsito de diálogos interinstitucionais e acadêmicos” (SOUSA JUNIOR, 2011) necessário para o reconhecimento das reivindicações dos sujeitos coletivos de direito em uma dimensão classista, popular e concreta, dando continuidade à concepções de enfrentamento para a derrubada dos muros da Universidade e a abertura da mesma para o mundo real dos novos movimentos sociais (SOUSA JUNIOR; PAULA; RAMPIN, 2016, p.9).

## Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver** (2012). In: Caminhos da Educação Integral no Brasil (MOLL, Jaqueline). Porto Alegre: Penso, 2012.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** *Convenit Internacional/USP*, v. 6, p. 43-50, 2007.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 20ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação (2014-2024)**. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. - Brasília, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Presidência da República. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. Brasília – SEDH, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Portaria Nº 727 de 13/06/2017 – Instituição do EMTI**. MEC. Disponível em: [www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10931-portaria-mec-nº-727,-de-13-de-m](http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10931-portaria-mec-nº-727,-de-13-de-m). Acessado em: 30 out 2018.
- \_\_\_\_\_. MEC – **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2017 (versão impressa).
- CANDAU, Vera Maria (org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores**. *Novamérica*, n. 78, p 36-39, 2002b.
- CARBONARI, Paulo César. **Educação em Direitos Humanos – Esboço de Reflexão Conceitual**. (2006) Disponível em: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari\\_edh\\_reflexao\\_conceitual.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_edh_reflexao_conceitual.pdf). Acessado em: 05 mar. 2019.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação & Sociedade**. Número especial - Educação escolar: os desafios da qualidade, *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso: 12 abr. 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação / Subsecretaria de Educação Básica. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação para a Educação Integral**. Brasília, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2018.

- \_\_\_\_\_. **Portaria nº 01 de 27 de novembro de 2009, das Diretrizes da Educação Integral do Distrito Federal.** Governo do Distrito Federal – Secretaria Extraordinária para a Educação Integral. Brasília, GDF – 2009.
- FAJARDO, Raquel Y. **Pluralismo jurídico, derecho indígena y jurisdicción especial em los países andinos.** El outro derecho, número 30, junio de 2004. Ilsa, Bogotá DC, Colômbia (impresso).
- FONSECA, Sérgio C. **Repercussões das ideias de Anísio Teixeira na obra de Paulo Freire.** Rev. Educação, Cultura, Linguagem e Arte, 2006. Disponível em: [www.unioeste.br/traves](http://www.unioeste.br/traves). Acesso em: 21 abr. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis:Vozes, 1987. 288p.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido.** 23ª edição, Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A pedagogia do Oprimido.** Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** 21ª edição. Recife: Universidade Federal do Recife, 1987.
- GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos.** Tradução de Patricia Fernandes. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.
- GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.
- GUIMARÃES, Keila; SOUZA, Maria. **Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente (2018).** *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 143 - 169, SET/DEZ 2018.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Dp&a editora, 2001.
- HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos.** Florianópolis: Boiteux, 2009a.
- \_\_\_\_\_. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009b.
- \_\_\_\_\_. **A reinvenção dos direitos humanos.** Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito.** 17a ed., 14a reimp. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.
- MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos.** (Jaqueline Moll et al.) Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).** Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: [www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm). Acesso em: 06 jun. 2019.
- RUBIO, David Sánchez. **Encantos e desencantos dos Direitos Humanos. De emancipações, libertações e dominações.** Tradução: Ivone Fernandes Morcillo Lixa e Helena Helkin. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos: o desafio da interculturalidade.** Revista Direitos Humanos. n. 2. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2009.
- SOUZA, Ivonete Ferreira de. **A Gestão da Educação Integral: o caso de uma escola pública do Distrito Federal.** (2016). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília. Orientadora: Dra. Guimarães- Losif. Coorientadora: Dra. Sinara Zardo. Brasília-DF, 2016, 167f.
- SOUZA, Nair H. Bicalho. **Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos** (2016) in: Educação em e para os direitos humanos. SOUSA, Júnior; ZANETI, Isabel; PULINO, Lúcia; SOUSA, Nair. Brasília: Paralelo 15, 2016.
- SOUZA, Júnior. **Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação** (2016). in: Educação em e para os direitos humanos. SOUSA, Júnior; ZANETI, Isabel; PULINO, Lúcia; SOUSA, Nair. Brasília: Paralelo 15, 2016.
- TOMAZINI, Nelson D. **Sociologia.** 3ª edição. São Paulo: Saraiva, 2013.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.