



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
PROF-FILO

PEDRO FERREIRA NUNES

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO
ENSINO DE FILOSOFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Palmas/TO
2024



PEDRO FERREIRA NUNES

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO
ENSINO DE FILOSOFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia. Como requisito para conclusão do curso.

Orientador: Doutor Paulo Sérgio Gomes Soares.

Palmas/TO
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

N972c Nunes, Pedro Ferreira.

A Educação em Direitos Humanos a partir do Ensino de Filosofia:
Possibilidades e Desafios. / Pedro Ferreira Nunes. – Palmas, TO, 2024.
190 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Filosofia, 2024.

Orientador: Paulo Sérgio Gomes Soares

1. Ensino de Filosofia. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Objetivos
para o Desenvolvimento Sustentável. 4. Teoria Crítica. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**



PEDRO FERREIRA NUNES

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO
ENSINO DE FILOSOFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia. Como requisito para conclusão do curso.

Orientador: Doutor Paulo Sérgio Gomes Soares.

Data de aprovação: 18 / 09/2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares – UFT (Orientador)

Prof. Dr. Leandro Beck Freiberg – UFT (Membro interno)

Prof. Dr. Roberto Rondon - UFPB (Membro externo)

Em memória da minha Mãe, Maria Lúcia.

*“Onde estão, onde estão
Os direitos de viver?
Onde estão, onde estão
Os direitos de viver?”
Cólera, Direitos Humanos.*

AGRADECIMENTOS

À família, colegas professores e estudantes do Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência em Lajeado/TO.

Ao professor Doutor Paulo Sérgio Gomes Soares, meu orientador, desde a graduação, que me proporcionou ensinamentos que carregarei por toda a minha vida.

A todas e a todos que resistem na luta por Direitos Humanos, seja no campo, seja na cidade e em qualquer parte do mundo.

RESUMO

Esta dissertação intersecciona Educação em Direitos Humanos e Ensino de Filosofia, cumprindo o estabelecido no PNDH-3 e no PNEDH (2007), com abordagens de uma variada gama de temáticas em sala de aula, no Ensino Médio. O objetivo deste trabalho é apresentar uma experiência de intervenção realizada no Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência, localizado no município de Lajeado, Estado do Tocantins, procurando responder ao seguinte problema pesquisa: como o Ensino de Filosofia pode contribuir para Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio? Partimos do pressuposto de que os problemas locais e regionais precisam ser trazidos para os conteúdos curriculares, não somente para dar sentido ao ensino, mas para contextualizar a educação com a realidade sociocultural e política das populações da região da Amazônia Legal em relação ao que se apresenta na vida prática como violação do Direitos Humanos. O foco esteve na contradição entre o reconhecimento dos Direitos Humanos pelo Brasil e a sua efetivação na realidade, a fim de mostrar a diferença entre a teoria e a prática, isto é, a diferença entre o reconhecimento e a efetivação. Diante disso, o ponto de partida foi compreender as questões atuais dos Direitos Humanos que abrangem o campo educacional a partir dos documentos oficiais e estabelecer uma relação entre a Filosofia e os Direitos Humanos, entendendo-os como problemas filosóficos. Para uma análise filosófica do problema de pesquisa, os conceitos fluíram da Teoria Crítica da sociedade do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse (1973), para quem a ideologia nas sociedades capitalistas contemporâneas promovem a transformação da racionalidade humana em racionalidade tecnológica. Uma consequência dessa transformação é a alienação e a desumanização. Uma sociedade desumanizada naturaliza situações e condições precárias de vida, bem como toda forma de violência – achando que só se pode combater a violência com mais violência, sem fazer sentido falar em Direitos Humanos, já que assimilaram a ideia de que eles constituem uma “barreira ao progresso”, como prega a ideologia dominante. Então, o desafio da prática docente foi desconstruir essa visão unidimensional pela restituição da crítica negativa e apontar os limites e as possibilidades de inserir os Direitos Humanos no processo de ensino e aprendizagem de forma inter e transdisciplinar, utilizando-se de uma Metodologia do Ensino de Filosofia que integra a Pedagogia Radical, proposta por Kellner (2011), com base no pensamento marcuseano, e a Pedagogia de Paulo Freire (2007), marcada pelo diálogo e pela politicidade no ato de educar. Como **Produto Educacional**, além da própria metodologia apontada, apresentamos uma sequência didática para o trabalho em sala de aula com sete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU Brasil, 2015) que resultaram na construção de uma Cartilha sobre Direitos Humanos ilustrada pelos próprios estudantes, em momentos de reflexão filosófica em que pudemos notar os interesses, mesmo que contraditórios, as aprendizagens, as iniciativas, a criatividade e o protagonismo estudantil. Concluímos que a Educação em Direitos Humanos, a partir do Ensino de Filosofia, não é somente possível, mas extremamente necessária em tempos de retrocessos nas Políticas Públicas e sociais que garantam os direitos fundamentais a todos os brasileiros e brasileiras, conforme a Constituição de 1988.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Ideologia. Direitos Humanos. Pedagogia Radical. Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation intersects Human Rights Education and Philosophy Teaching, complying with what is established in PNDH-3 and PNEDH (2007), with approaches to a wide range of themes in the classroom, in High School. The objective of this work is to present an intervention experience carried out at Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência, located in the municipality of Lajeado, State of Tocantins, seeking to answer the following research problem: how Philosophy Teaching can contribute to Human Rights Education in Teaching Average? We start from the assumption that local and regional problems need to be brought into the curricular content, not only to give meaning to teaching, but to contextualize education with the sociocultural and political reality of the populations of the Legal Amazon region in relation to what is presented. in practical life as a violation of Human Rights. The focus was on the contradiction between the recognition of Human Rights by Brazil and their implementation in reality, in order to show the difference between theory and practice, that is, the difference between recognition and implementation. Given this, the starting point was to understand the current issues of Human Rights that cover the educational field based on official documents and establish a relationship between Philosophy and Human Rights, understanding them as philosophical problems. For a philosophical analysis of the research problem, the concepts flowed from the Critical Theory of Society by the Frankfurt philosopher Herbert Marcuse (1973), for whom ideology in contemporary capitalist societies promotes the transformation of human rationality into technological rationality. A consequence of this transformation is alienation and dehumanization. A dehumanized society naturalizes precarious living situations and conditions, as well as all forms of violence – thinking that violence can only be fought with more violence, without making sense to talk about Human Rights, since they have assimilated the idea that they constitute a “barrier to progress”, as the dominant ideology preaches. Therefore, the challenge of teaching practice was to deconstruct this one-dimensional vision by restituting negative criticism and pointing out the limits and possibilities of including Human Rights in the teaching and learning process in an inter and transdisciplinary way, using a Human Rights Teaching Methodology. Philosophy that integrates Radical Pedagogy, proposed by Kellner (2011), based on Marcusean thought, and Paulo Freire's Pedagogy (2007), marked by dialogue and politicity in the act of educating. As an Educational Product, in addition to the methodology mentioned, we present a didactic sequence for work in the classroom with seven Sustainable Development Goals (UN Brazil, 2015) that resulted in the construction of a Booklet on Human Rights illustrated by the students themselves, in moments of philosophical reflection in which we were able to notice the interests, even if contradictory, the learning, the initiatives, the creativity and the student protagonism. We conclude that Education in Human Rights, based on the Teaching of Philosophy, is not only possible, but extremely necessary in times of setbacks in Public and social Policies that guarantee fundamental rights to all Brazilians, in accordance with the 1988 Constitution.

Keywords: Critical Theory. Ideology. Human Rights. Radical Pedagogy. High School.

SUMÁRIO

Introdução	10
-------------------------	----

CAPÍTULO I

O DESIGN DA PESQUISA EM ENSINO DE FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

1.1. A pesquisa e os referenciais para a construção do objeto.....	15
1.2. O ambiente ecológico dos atores sociais e <i>lôcus</i> da pesquisa.....	20
1.3. O produto educacional como convergência do trabalho pedagógico em sala de aula.....	24

CAPÍTULO II

TEORIA CRÍTICA E DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

2.1. Teoria Crítica e Pedagogia Radical: possibilidades e limites dos Direitos Humanos nas sociedades capitalistas.....	27
2.2. O conceito de Direitos Humanos e sua abrangência.....	31
2.3. O PNDH-3 e o PNEDH como balizadores da prática docente.....	36
2.4. O diálogo como princípio metodológico para o Ensino de Filosofia e para a consecução dos fins de uma Educação em Direitos Humanos.....	42
2.5. O Ensino de Filosofia como um problema filosófico.....	48

CAPÍTULO III

AS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DO NOVO ENSINO MÉDIO

3.1. O lugar da Filosofia e das Ciências Humanas no Novo Ensino Médio.....	57
3.2. O Novo Ensino Médio no Estado do Tocantins.....	59
3.3. Os itinerários formativos e as suas contradições.....	64
3.4. O Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência.....	68
3.5. A pesquisa interventiva em sala de aula com os ODS balizando a prática docente.....	70

CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
-----------------------------------	----

REFERÊNCIAS	86
--------------------------	----

ANEXOS	92
---------------------	----

INTRODUÇÃO

Como o Ensino de Filosofia pode contribuir com a promoção dos Direitos Humanos no Ensino Médio? Eis o problema que nos provocou a realizar a pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado.

Como professor de Filosofia com formação inicial nessa mesma área, consideramos o contexto local em que vivemos e trabalhamos como *lócus* da pesquisa ao vivenciarmos a naturalização de problemas sociais que tocam especificamente nas temáticas dos Direitos Humanos e que precisam ser trazidas e debatidas em sala de aula, com a finalidade de mostrar como tais questões locais se inserem em um contexto global de acirramento das disputas entre projetos societários, em face de uma política mundial que tende a caminhar para os extremos, colocando em risco os direitos das pessoas em seus vários âmbitos, bem como o próprio Estado democrático de direito, nessa relação intrínseca entre democracia e Direitos Humanos.

O grande desafio em trabalhar a problemática dos Direitos Humanos nesse contexto foi o fato de que a violação dos direitos não é percebida como tal. Há uma espécie de naturalização das desigualdades sociais que leva as pessoas a não exigir a efetivação de políticas públicas que lhes garantam uma condição de vida digna. E quando alguém resolve reivindicar algo, sofre tanto uma pressão por parte do poder local, da sua própria comunidade.

A despeito disso, partimos do pressuposto de que não há democracia verdadeiramente sem condições dignas de vida para todos os cidadãos. Bem como, não há respeito aos Direitos Humanos onde não houver democracia consolidada.

Para contribuir com as transformações qualitativas, nesse aspecto, desde muito cedo, os estudantes devem aprender a debater sobre os problemas do seu tempo e que fazem parte do cotidiano, tomando posição e expondo suas razões de forma minimamente organizada, constituindo-se em um dos objetivos do Ensino de Filosofia, estimular a participação na vida pública. Diante dessa convicção acerca do papel do Ensino de Filosofia na escola, realizamos uma pesquisa interventiva no Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência, localizado no município do Lajeado, pequena cidade do interior do Tocantins, situada em uma Área de Proteção Ambiental conhecida por suas riquezas naturais como Serra do Lajeado (APA - Serra do Lajeado).

Ao longo da pesquisa, notamos que dois fenômenos interferem na compreensão dos estudantes sobre as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos: a ideologia e a alienação. Sendo assim, procuramos interpretar as situações em sala de aula, durante as intervenções, com foco nesses dois conceitos para estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Os conceitos fluem da Teoria Crítica da sociedade do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse, para quem a ideologia,

nas sociedades capitalistas contemporâneas promovem a transformação da racionalidade humana em racionalidade tecnológica. Uma consequência dessa transformação é a alienação e a desumanização. Uma sociedade desumanizada naturaliza situações e condições precárias de vida, bem como toda forma de violência – achando que só se pode combater a violência com mais violência, sem fazer sentido falar em Direitos Humanos, já que assimilaram a ideia de que eles constituem uma “barreira ao progresso”, como prega a ideologia dominante. Isso se evidencia na sala de aula, quando discutimos temáticas que tocam na criminalização dos movimentos sociais e no extermínio de defensores dos Direitos Humanos em várias regiões do país, sobretudo no meio rural da Amazônia Legal, onde trabalhadores sem terra, quilombolas e indígenas são expulsos dos seus territórios para dar lugar a monocultura, ao garimpo e a extração ilegal de madeira.

Então, o campo de pesquisa delimitado para a investigação está intimamente conectado com os problemas que vivemos na região norte do país, na região da Amazônia Legal, cujas influências se fazem presentes na sala de aula, ainda que não tenhamos conflitos explícitos por território na região. Observamos que a situação é de alerta e tensão frente ao avanço do agronegócio no cerrado, invasões de terra por grileiros, a construção de usinas que afetam diretamente as populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas etc. É importante não esquecer da construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães, localizada no município, que impactou o modo de vida da comunidade ribeirinha de várias cidades tocantinsenses - expulsando muita gente de suas casas e do seu território de origem. Em função da usina, a cidade tem um dos maiores Pibs¹ do estado, mas não observamos na prática uma melhora significativa no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Quando falamos em Direitos Humanos estamos falando de algo que vai além do combate à violência, estamos falando da garantia de condições de vida digna para pessoa humana - a começar pelo direito à alimentação saudável, moradia, educação, saúde e acesso aos bens públicos socialmente produzidos, como o previsto na Constituição Federal de 1988. Ou seja, defender os Direitos Humanos é defender o direito à vida digna para todos os cidadãos. Isso precisa ficar claro, em um contexto de ataques fortuitos aos Direitos Humanos propagados pelos discursos fascistas de ódio.

Nessa linha, quando Marcuse (1973) chama atenção para o autoritarismo de uma sociedade unidimensional, sua crítica é um alerta para as consequências da introjeção de determinados valores que levam os indivíduos a pensar e a se comportar de determinada forma, conforme deseja o sistema. A crítica marcuseana é fundamental para pensarmos a efetivação dos Direitos Humanos em um contexto em que prevalece uma visão alienada desses direitos como

¹ A cidade recebe *royalties* por comportar a Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães, no rio Tocantins.

algo supérfluo.

A Educação em Direitos Humanos apresenta temáticas que precisam ser pensadas como problemas filosóficos, exigindo das aulas de Filosofia um amparo crítico e reflexivo a partir de debates que toquem nas questões cotidianas e provoquem a perplexidade e o “tormento do pensamento”. Da mesma forma, o chão da sala de aula precisa ser o palco para o estabelecimento de novas relações, sensibilidades e da própria consciência humana.

Diante do exposto, o objetivo dessa dissertação é mostrar como a Educação em Direitos Humanos pode ser efetivada a partir do Ensino de Filosofia, ao tempo em que as diferentes temáticas dos Direitos Humanos se tornam problemas filosóficos. O foco esteve na contradição entre o reconhecimento dos Direitos Humanos pelo Brasil e a sua efetivação na realidade, a fim de mostrar a diferença entre a teoria e a prática, isto é, a diferença entre reconhecimento e efetivação.

Procuramos trazer algumas temáticas dos Direitos Humanos com o apoio dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (2015), elaborado pela ONU, dos quais selecionamos sete temáticas para serem discutidas em sala de aula: 1) **Objetivo 1** - Erradicação da pobreza; 2) **Objetivo 4** - Educação de qualidade; 3) **Objetivo 6** - Água limpa e saneamento; 4) **Objetivo 8** - Emprego digno e crescimento econômico; 5) **Objetivo 11** - Cidades e comunidades sustentáveis; 6) **Objetivo 12** - Consumo e produção responsáveis; 7) **Objetivo 13** - Combate às alterações climáticas.

Em termos metodológicos, tratamos esta pesquisa como sendo qualitativa e exploratória (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002) em razão de sua natureza interventiva. As investigações qualitativas não podem partir do pressuposto de que as coisas estão dadas, cabendo ao pesquisador apenas encaixar tudo em uma determinada fórmula. Pelo contrário, cabe ao pesquisador interpretar os dados coletados junto aos atores sociais que compõem determinado universo. Esse universo é o universo da escola e da comunidade em que ela está inserida, exigindo do professor pesquisador estabelecer essas relações e realizar uma leitura da realidade a fim de planejar as suas aulas de maneira flexível, modificando gradualmente os objetivos a partir da percepção que adquire no decorrer da pesquisa em sala de aula. Para a intervenção, apoiamos a abordagem nas técnicas da pesquisa etnográfica (Mattos, 2011) e da pesquisa participante (Brandão, 1999), tanto para a coleta de dados quanto para a intervenção em si mesma.

O nosso ponto de partida junto aos estudantes sempre foi compreender o que são os Direitos Humanos, a partir do próprio senso comum, aquele em que alguns estudantes mostram resistência às temáticas e trazem visões deturpadas da realidade e mesmo conceituais, depois evoluindo gradualmente, até atingir os objetivos delimitados para cada uma das atividades realizadas em sala de aula.

Procuramos implementar intencionalmente a Educação em Direitos Humanos na escola, explorando a ideia de que tal educação deve se voltar para a formação de uma postura cidadã, de respeito ao pluralismo (Tosi, 2010), que é a ideia chave para o desenvolvimento das atividades interventivas em sala de aula que adotamos durante o período em que a pesquisa ocorreu com uma sala multiseriada, de agosto a dezembro de 2023, envolvendo estudantes de duas turmas da 2ª série do Ensino Médio - turmas 23.01 e 23.02 – e uma turma da 3ª série – turma 33.01 - que, juntas, somam 34 estudantes como público-alvo, envolvendo conteúdos curriculares de ética e política presentes nos 3º e 4º bimestres. Portanto, o Ensino de Filosofia, em que as temáticas dos Direitos Humanos foram tratados como problemas filosóficos no campo da Ética e da Filosofia Política, encontrou suporte em materiais didáticos diversos, incluindo o livro didático adotado pela escola, enriquecido com outros debates a partir de outras referências.

Apoiamos as nossas convicções teóricas e as intervenções em sala de aula nos documentos que regulamentam a efetivação dos Direitos Humanos, como o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH3), o Plano Estadual de Direitos Humanos do Estado do Tocantins (PEDH/TO), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Tocantins (PNEDH/TO).

Um aspecto importante ressaltado nestes documentos é a relação entre os Direitos Humanos e a democracia, expressando a necessidade de fazer chegar os conteúdos e temáticas à abrangência de sua efetivação em todos os espaços públicos e privados como condição para o reconhecimento dos direitos da pessoa humana. Portanto, é responsabilidade de toda a sociedade garantir a efetivação desses direitos, considerando que quando um direito é violado todos os demais são colocados em risco. A educação tem um papel fundamental nesse contexto, pois se coloca como uma espécie de eixo estratégico pelo qual se pode vislumbrar a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana.

Para tanto, os currículos escolares precisam abarcar as temáticas com uma perspectiva transdisciplinar e o Ensino de Filosofia, por sua característica e compromisso humanístico, é uma disciplina privilegiada para promoção dos Direitos Humanos, embora a Educação em Direitos Humanos não possa estar restrita a um único componente curricular.

Posto isso, pensamos em uma Metodologia para o Ensino de Filosofia em que a prática da Educação em Direitos Humanos tivesse espaço, destacando a contribuição valorosa de Paulo Freire, que tem no diálogo a essência de uma educação libertadora, para construir um ambiente em que o processo de ensino e aprendizagem aconteça em comunhão, em uma relação horizontal e não vertical. A nossa metodologia foi construída a partir da prática na sala de aula, partindo da realidade do estudante - instigando-o a pensar sobre determinados problemas, tendo nos textos

filosóficos, bem como no exercício da escrita, ferramentas importantes para aprofundar o conhecimento.

A concepção de educação que adotamos, por sua vez, apoia-se na Pedagogia Radical (Kellner, 2011), uma perspectiva que ressalta o pensamento marcuseano nos processos de ensino e aprendizagem, com foco na resistência aos processos de mercantilização da vida e possibilidade de realizar mudanças qualitativas nas relações sociais.

Pudemos, então, realizar a intervenção na sala de aula seguindo as nossas opções filosóficas e pedagógicas, sem fugir do que estabelece a legislação vigente. Sempre partindo da realidade em que o estudante está inserido, buscando estimular o pensamento crítico. Todo o trabalho de Metodologia do Ensino de Filosofia seguiu uma didática que culminou na construção de uma Cartilha sobre Direitos Humanos ilustrada pelos próprios estudantes. Mais importante do que esta metodologia como produto final foi o processo de construção dessa cartilha, momentos em que pudemos notar os interesses, mesmo que contraditórios, as aprendizagens, as iniciativas, a criatividade e o protagonismo dos estudantes. Em resumo, a metodologia problematizadora mostrou a possibilidade de a Educação em Direitos Humanos fazer parte efetiva do Ensino de Filosofia. É o que a dissertação pretende mostrar, o caminho trilhado até chegar ao resultado final.

CAPÍTULO I

O *DESIGN* DA PESQUISA EM ENSINO DE FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

1.1. A pesquisa e os referenciais para a construção do objeto

A escola não é um espaço neutro e menos ainda a sala de aula, tendo em vista serem espaços sociais dinâmicos e construídos e reconstruídos diariamente por seres humanos em interação e historicamente contextualizados, produzindo intervenções que modificam o meio ambiente, ao mesmo tempo em que são modificados por ele. Diante dessa dinâmica, vimos a dialética em pleno funcionamento, bem como a possibilidade de desenvolver uma pesquisa qualitativa (Alves-mazzotti; Gewandsznajder, 2002), cujas investigações não podem partir do pressuposto de que as coisas estão dadas, cabendo-nos aceitar e se encaixar em determinados padrões de existência. Um aspecto fundamental da pesquisa qualitativa é o planejamento, o *design*, que se constrói ao longo da própria pesquisa em função da natureza interativa do objeto de pesquisa: a sala de aula. Sendo assim, a pesquisa que realizamos seguiu um *design* construtivista em que se considerou a realidade dinâmica e mutável, conforme o comportamento social e humano em interação na disciplina de Filosofia diante das intervenções rotineiras.

O pesquisador, por sua vez, imerso no campo de pesquisa, precisa compreender o movimento dinâmico em que está inserido junto ao fenômeno, procurando fazer os ajustes necessários na interpretação do material coletado em sala de aula. Até porque, ao fazer uma pesquisa nesses moldes, não pode dar respostas prévias, mas atentar para as questões que surgem a partir da própria intervenção. Durante a pesquisa realizamos uma série de intervenções em sala de aula, previamente planejadas. Então, isso significa que não houve pesquisa sem planejamento.

O ponto de partida para qualquer pesquisa é a definição do problema (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002). Como o Ensino de Filosofia pode contribuir com a promoção dos Direitos Humanos no Ensino Médio? Em princípio, parecia uma pergunta muito ampla e cheia de possibilidades, necessitando de fundamentação e pressupostos para dar início à intervenção. Foi o que fizemos a partir da nossa atuação enquanto docente na unidade escolar, mas aprofundando os estudos sobre os Direitos Humanos e sobre os principais conceitos filosóficos presentes nas referências bibliográficas, procurando atribuir um significado e intencionalidade às intervenções que seriam desenvolvidas em sala de aula. Somente a partir de então as atividades foram planejadas e executadas segundo um fim, a saber, a coleta de dados sistemática.

No decorrer desse processo uma questão que surgiu era se de fato tínhamos um problema, daí a necessidade de aprofundamento teórico para a delimitação do tema, tendo em vista que “é

essencial que o pesquisador adquira familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa propor questões significativas e ainda não investigadas” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002, p. 153). Quando observamos uma determinada realidade é natural que o nosso olhar traga certos valores a partir daquilo que acreditamos, ou seja, conhecimentos prévios que acabam nos direcionando e limitando. É preciso reconhecer os limites do nosso olhar sobre a sala de aula e trazer os elementos conceituais e teóricos para agregar e/ou somar-se aos elementos práticos da vida cotidiana. E assim fizemos.

A temática da Educação em Direitos Humanos ainda carece de inserção no campo educacional e a concepção de Direitos Humanos está envolta em senso comum e contradições. Senso comum no sentido de a maior parte das pessoas sustentarem uma opinião preconcebida sobre o que é Direitos Humanos e afeita aos meios de comunicação de massa, com críticas que não se sustentam. Vimos que há professores pesquisadores do PROF-FILO de outros núcleos que se deparam com o mesmo problema.

Me surpreendia com a boa disposição e interesse da maior parte dos alunos ao abordarmos temas que demandam certos exercícios de abstração como a lógica ou a teoria do conhecimento. E ao mesmo tempo, com a indisposição e hostilidade de muitos para problematizar conteúdos relacionados à ética, política e Direitos Humanos, sobretudo, quando comportam, de alguma maneira, a realidade do nosso cotidiano. Pois, muitos alunos recusam a apropriação de conceitos filosóficos no exercício de um pensamento que, por vezes, julgam acabado. (Steves; Pisani, 2020, p. 13-14).

Pelo excerto se nota o desafio de se trabalhar com a temática e de implementar a Educação em Direitos Humanos na escola. Muitos (pré)conceitos disseminados nos meios de comunicação de massa são introjetados pelos estudantes e ajudam a distorcer a realidade, dificultando o trabalho em sala de aula, embora torne o desafio mais interessante. As contradições, por sua vez, fazem parte da vida social e estão presentes na escola e nas salas de aula, nas interações e posturas dos estudantes do Ensino Médio em relação ao tema.

No entanto, a Educação em Direitos Humanos é importante e está assegurada pela legislação vigente. Procuramos trazer o debate sustentado em quatro documentos base para a intervenção na escola: 1) o Decreto nº. 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), em que se estabeleceu o seguinte: “V - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos. [...] b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;”. Em detrimento da diretriz 19, procuramos fortalecer a Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio; 2) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)², aprovado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e incorpora as legislações internacionais das quais o Brasil é signatário. A partir

² Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/372564>

desse documento

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (Brasil, 2007, p. 11).

Sendo a Educação uma política pública, deve ter a afirmação dos Direitos Humanos como um mandamento, como uma perspectiva de orientação para a Educação em Direitos Humanos na escola, trabalhada de forma trans e interdisciplinar nos currículos do Ensino Médio; 3) o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos - TO³ (PEEDH-TO) , por sua vez, que talvez seja o mais importante dos documentos para balizar a prática, sustenta quatro objetivos fundamentais que foram trabalhados durante o desenvolvimento desta pesquisa e nas intervenções:

Contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em Direitos Humanos; [...] Propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos nos mais diversos setores e áreas do conhecimento; Contribuir com as instituições de ensino públicas e privadas na construção de um currículo baseado na cultura de Direitos Humanos; Estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em Direitos Humanos; (Tocantins, 2014, p. 04).

Cabe então assegurar, portanto, que a pesquisa e as intervenções realizadas em sala de aula possuem um respaldo legal, que além de contribuir para efetivação da Educação em Direitos Humanos na escola, visa apresentar algumas atividades práticas que podem ser inseridas no currículo de Filosofia do Ensino Médio de forma trans e interdisciplinar e, da mesma forma, a confecção de um material didático (produto) com atividades planejadas a partir de uma sequência didática que podem ser replicadas em outros contextos.

Diante do exposto, ficou evidente que o objetivo almejado poderia ser alcançado, ou seja, o Ensino de Filosofia poderia contribuir com a Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio, de forma a promover reflexões filosóficas críticas sobre a relação entre Cidadania e Direitos Humanos, a defesa dos Direitos Humanos no Estado Democrático de Direito e, fundamentalmente, entender como a garantia dos Direitos Humanos poderia contribuir para uma visão de dignidade humana e com o desenvolvimento sustentável em comunidades tocantinenses atingidas por problemas socioambientais, como é o caso da população ribeirinha do Município de Lajeado, afetada diretamente pela barragem de Lajeado, bem como compreender as consequências sociais e ambientais do problema para a população em geral, no que concerne aos Direitos Humanos.

³ “O Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos (CEEDH) foi oficializado no dia 12 de julho de 2019 e publicado na Portaria – Seduc nº. 1342, de 31 de maio de 2019, no diário oficial do Estado nº 5.397, de 12 de julho de 2019. O colegiado foi criado para desenvolver atividades político-educativas, a fim de propor e promover políticas de educação em Direitos Humanos em toda sua área de abrangência.” Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/ceedh-comite-estadual-de-educacao-em-direitos-humanos/qeb04uxc835>

Para romper as barreiras do senso comum em relação aos debates referentes aos Direitos Humanos, a legislação vigente precisa ser veiculada na educação formal, tendo em vista que ela é responsabilidade do Estado, devendo auxiliar na promoção dos Direitos Humanos, embora, muitas vezes, o próprio Estado seja o responsável pela sua violação, por exemplo, ao negar os direitos fundamentais básicos aos cidadãos. Citamos a Usina Hidrelétrica pela sua importância em termos econômicos para o município e, sobretudo, para a população em termos de desenvolvimento humano.

Cabe aos que acreditam na construção de uma sociedade solidária, problematizar essa questão e, aos que acreditam na educação como mola propulsora do desenvolvimento humano, auxiliar na transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, fazendo com que os estudantes do Ensino Médio percebam por si mesmos as contradições entre o que observam na vida prática e o discurso dominante acerca dos Direitos Humanos, a fim de compreenderem que o aprofundamento das desigualdades sociais tem relação com a negação dos direitos, sendo necessário defender políticas públicas que garantam minimamente uma vida digna para a classe trabalhadora, dado que é a principal afetada nesse aspecto.

Diante do exposto, para nós ficou evidente que poderíamos analisar essa temática a partir de uma perspectiva marxista, com autores que trazem debates e conceitos fundamentais para lermos a realidade observada, como o próprio Marx, Engels, Marcuse e Paulo Freire. O nosso olhar sobre o problema, sobretudo a intervenção, manteve-se com a perspectiva da Teoria Crítica e, portanto, respaldada pelo materialismo histórico e dialético enquanto método de análise. Ou seja, em um contexto de negação dos Direitos Humanos, ainda que estes sejam uma criação burguesa, temos de trazer à tona as contradições sociais e buscar incansavelmente qualquer mudança qualitativa a curto, médio e longo prazo, principalmente para a classe trabalhadora.

O momento de definir os procedimentos metodológicos e as demais etapas da pesquisa, como o levantamento bibliográfico e a coleta de dados, a contextualização da temática com a justificativa e relevância, os atores sociais e o perfil deles etc., seguiu os mesmos pressupostos da pesquisa realizada durante a confecção da monografia de graduação, em que trabalhamos com alguns dos mesmos referenciais marxistas. Sendo assim, é importante destacar o que difere das pesquisas tradicionais, “a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002, p. 162). Para além disso, a escolha do método e o olhar metodológico a partir da Teoria Crítica foi intencional.

A escola é o campo onde atuamos profissionalmente há quatro anos, exercendo a

docência como professor da Educação Básica, ministrando o componente curricular de Filosofia, fator que contribuiu para que as etapas da pesquisa fossem desenvolvidas sem resistência por parte da comunidade escolar ou, pelo contrário, com o apoio dela. Durante a pesquisa, observamos uma mudança de olhar para o Ensino de Filosofia, uma disciplina que tradicionalmente é vista como desnecessária ou que tira o lugar daquelas que são alvos das proenhas e provões estatais. Vimos que aumentou o interesse da comunidade escolar pela Filosofia, bem como pela Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva filosófica.

Nas aulas, durante várias ocasiões, antes do ingresso no mestrado, tínhamos trabalhado questões referentes aos Direitos Humanos como, por exemplo, o racismo e a violência de gênero. No entanto, o objetivo agora é outro: sistematizar o conhecimento a partir da prática. Ou seja, de fato fazer acontecer o que indica os documentos orientadores no que diz respeito à obrigação das redes de ensino de ofertar, de forma transversal, a Educação em Direitos Humanos. Apesar disso, cabe salientar que não é ofertado qualquer formação para os professores sobre isso e nem material didático específico para além das poucas contribuições do livro didático.

Diante desse quadro, o nosso desafio foi fazer acontecer, isto é, pautar os Direitos Humanos em sala de aula, e para além dela, a partir da nossa realidade, procurando dar vez e voz aos estudantes ao permitir que eles construíssem de forma colaborativa um produto educacional - uma cartilha ilustrada por eles mesmos - em que a Educação em Direitos Humanos se efetivou.

Enquanto pesquisadores, coube a nós, trazer as visões dos próprios envolvidos na pesquisa - os atores pesquisados: os estudantes. Procuramos evidenciar

a análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão. (Chizzotti, 2000, p. 78).

A sala de aula é o nosso “laboratório de pesquisa” e a nossa missão de investigar os fenômenos que ali surgem depende da interpretação que fazemos do significado dado pelos próprios atores sociais envolvidos nessa dinâmica. Enquanto professores que vivenciamos o fenômeno junto com os estudantes, somos observadores participantes que constroem juntos o objeto de estudo. É na “Pesquisa Participante - onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes [...]” (Brandão, 1999, p. 11). Portanto, para seguir na coleta de dados no ambiente complexo da sala de aula, optamos por abordagens alternativas como a observação participante, conforme descrita por Brandão, e pela abordagem etnográfica, conforme entendida por Mattos (2011, p. 54), para quem a “Etnografia é a escrita do visível”. Compactuamos com a ideia de que “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos

e instrumentos de coleta de dados” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002, p. 163).

Portanto, a coleta de dados em sala de aula (tanto pela observação participante, quanto pelas respostas trazidas pelos estudantes nas atividades), a análise de documentos, a descrição etnográfica do ambiente, a pesquisa bibliográfica etc., procuraram tecer fios de conexão entre as perspectivas filosófica e pedagógica que permeiam o Ensino de Filosofia, o que fica mais evidente nas páginas a seguir, começando pelo *lócus* de pesquisa.

1.2. O ambiente ecológico dos atores sociais e *lócus* da pesquisa

Lajeado é considerada, do ponto de vista populacional, uma pequena cidade do Estado do Tocantins. Segundo dados de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de habitantes do município é estimado em 3.357 pessoas. Dessas, cerca de 800 vivem na zona rural. A cidade emancipou-se politicamente no ano de 1991 do município de Tocantínia, antiga Piabanha. Um dos fatos históricos que impulsionaram esse processo foi a criação do Estado do Tocantins⁴, em 1988.

O município está localizado na Área de Proteção Ambiental Serra do Lajeado e tem no Meio Ambiente uma grande riqueza que vem sendo explorada economicamente através do turismo. Além disso, a agricultura familiar, a pesca e o setor de serviços são os motores propulsores da economia local. Mesmo sendo um município jovem, com apenas 32 anos de emancipação política, o território de Lajeado tem muita história, como podemos conferir nas pinturas rupestres encontradas nos sítios arqueológicos na Serra do Lajeado. Só houve a ocupação por não-indígenas a partir do século XVIII, quando imigrantes nordestinos se estabeleceram na região construindo um ponto de apoio para os navegantes que desbravaram o rio Tocantins com mercadorias de Porto Real a Belém do Pará. A construção dos primeiros prédios públicos, como a igreja da Nossa Senhora da Divina Providência e o garimpo no Rio Lajeado, consolidou o povoado que depois se tornaria município. Pelo seu pioneirismo, Justiniano de Sales Monteiro é considerado o fundador da cidade – que passou por uma grande transformação com a construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães no trecho do Rio Tocantins que banha a região. Essa obra de grande porte, que teve sua conclusão no início dos anos 2000, provocou um grande impacto socioeconômico - obrigando muitas famílias a sair das suas terras e afetando a agricultura e a pesca – fonte de sobrevivência para muitas delas.

De acordo com Lima (2013), a Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães (UHE - Lajeado) é o primeiro empreendimento, após a reestruturação do setor elétrico na década de 1990,

⁴ Em 05 de outubro de 1988, conforme artigo 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, o Estado do Tocantins foi criado.

construído pela iniciativa privada - no caso o Consórcio INVESTCO S/A - que tem a concessão para exploração do empreendimento por 35 anos. É importante lembrar que essa obra foi construída durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), marcado pela precarização e privatização dos serviços públicos. No período da sua construção o estado Tocantins tinha como Governador José Wilson Siqueira Campos, alinhado à política privatista do FHC.

A construção e a formação do reservatório da UHE-Lajeado atingiram 6 municípios: Miracema, Tocantínia (que abriga a reserva indígena do povo Xerente), Lajeado, Palmas (a capital), Porto Nacional, Brejinho de Nazaré e Ipueiras.

De acordo com Lima (2013), a partir do levantamento dos dados do estudo de impacto ambiental da construção, o número de famílias atingidas foi de 1.526 e de pessoas cerca de 6.483. Um aspecto ressaltado pelo autor se dá em relação à participação das famílias atingidas: “Os atingidos são envolvidos somente quando a mobilização para o início das obras já está em andamento, aguardando somente a emissão da Licença para instalação pelos órgãos licenciadores, com poucas possibilidades de interferência no processo” (Lima, 2013, p. 81). Ou seja, a participação é mais no sentido de garantir a minimização dos impactos com a garantia de indenizações justas, o que não ocorreu no caso do Lajeado. Houve pouca ou quase nenhuma mobilização por parte das famílias de atingidos, como observamos em outros lugares a partir da atuação do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). Como consequência, grande parte das famílias que foram retiradas das suas terras, por falta de informação, ganharam no máximo uma casa na cidade. E outros foram assentados em áreas impróprias para agricultura.

Dados do IBGE apontam que o número de mão de obra ocupada com registro no município é de 25%, o que significa que a maior parte da mão de obra vive na informalidade ou de subempregos. O mercado de trabalho é uma questão importante, pois a falta de emprego faz com que o município tenha uma população “flutuante” em termos de inclusão social. Outro fator importante destacado pelo IBGE é que o rendimento médio mensal dos trabalhadores lajeadenses é de pouco mais de um salário-mínimo (1,8 mil reais), com a renda *per capita* do município estimada em R\$ 21.804, 92.

No campo da saúde é importante ressaltar o índice de mortalidade infantil que, segundo o IBGE, é de 17,86 por mil nascidos vivos. Além do desemprego ou da informalidade, outras expressões da questão social podem ser vistas no município, em menor escala se comparado aos municípios maiores, mas existe, como o tráfico e consumo de drogas, violência e gravidez na adolescência.

Em relação à educação, o município de Lajeado possui quatro unidades de ensino. Sendo três sob responsabilidade da administração pública municipal e um pertencente a Rede Estadual de

Ensino, isto é, sob responsabilidade do Governo Estadual. Em relação ao ensino técnico e superior, não há instituições que ofertem essas modalidades. De acordo com dados do Instituto de Geografia e Estatísticas (IBGE) a taxa de escolarização no município, de 06 a 14 anos, era de 95,5%, em 2010. Já dados de 2022 apontam que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 4,9. Já nos anos finais cai para 4,7. O número de estudantes matriculados em 2022 era de 648, sendo 518 no Ensino Fundamental e 153 no Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse público de Ensino Médio é atendido pelo Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência, que também oferta turmas na modalidade de Ensino Fundamental (anos finais) e na EJA (Terceiro Segmento).

Criado em 14 de janeiro de 1986, pela lei Estadual nº. 9.977, a história do Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência tem sua origem anterior a essa data, quando então fazia parte da rede municipal de Tocantínia. Sua passagem para a administração estadual foi uma demanda da comunidade, propiciando uma melhoria no ensino local, sobretudo, para as famílias que não tinham condição de enviar os filhos para estudar em outra cidade. Mesmo com o passar dos anos e a construção de outras unidades escolares no município, absorvendo parte significativa da demanda do Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal, o Colégio Estadual (como é conhecido) continua sendo o principal centro de ensino da cidade de Lajeado - o único que atende o público do Ensino Médio .

Do ponto de vista estrutural, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2023) a escola possui 20 dependências que se dividem em: 07 Salas de Aula; 01 Sala da Direção; 01 Cantina; 01 Depósito para alimentos; 01 Sala dos Professores; 01 Secretaria Escolar; 01 Banheiro Masculino para alunos; 01 Banheiro Feminino para alunos; 02 Banheiros para servidores, sendo masculino e feminino; 01 Biblioteca; 01 Laboratório de Informática - LABIN (sem equipamentos); 01 Sala da Coordenação e Orientação Pedagógica; 01 Sala para Coordenação Administrativa e Financeira com banheiro; 01 Almoxarifado; 01 Sala Multifuncional; 01 Área de serviço; 01 Quadra de Esportes sem cobertura. Conforme tais condições, observa-se que não pode comportar o ensino integral, sem antes criar as condições específicas para a manutenção adequada das demandas.

Em 2023, foram 174 matrículas, sendo mais de 70% no Ensino Médio. Além das turmas da sede (localizada no centro da cidade), o Colégio também possui uma extensão na Comunidade Pedreira – com a oferta de turmas do Ensino Médio - que funciona nas dependências da Escola Municipal Juscelino Kubitschek. Em uma comparação com os anos anteriores, observa-se uma queda no número de matrículas. Em 2019, foram 366 matriculados; em 2020, caiu para 301; em 2021, caiu para 277; em 2022, caiu para 206. Por fim, em 2023 caiu para 174. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2023), essa queda no número de matrículas é reflexo de vários fatores,

dentre eles a absorção da demanda de Ensino Fundamental pelo município e a questão socioeconômica das famílias que provoca uma migração constante, a opção das famílias que têm melhores condições de enviar o filho para estudar em escolas localizadas nos municípios de Miracema e Palmas. E, por fim, temos que considerar a pandemia da Covid-19, que afastou muitos estudantes das salas de aula, sobretudo, o público da Educação de Jovens e Adultos.

O perfil dos estudantes é de classe média e baixa, oriundos de famílias de servidores públicos, do setor de serviço (comércio local), da agricultura de subsistência e da pesca. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2023), 20% desses estudantes moram na zona rural e dependem do transporte público para se locomoverem até a unidade escolar. A maioria possui aparelhos tecnológicos, sobretudo o celular, no entanto, o acesso à *internet* não é dos melhores devido a qualidade do serviço disponível no município. Através da biblioteca da escola (que tem um bom acervo, inclusive com livros de Filosofia) os estudantes conseguem acesso aos livros. Já em relação a outros bens culturais, há um *déficit* significativo devido à falta de equipamentos culturais no município, de modo que isso fica restrito àqueles que conseguem se deslocar para os municípios vizinhos, sobretudo, a capital Palmas.

Ainda em relação ao perfil do corpo discente, de acordo com o Censo Escolar (2023), o nível socioeconômico dos estudantes é 4. Ou seja, médio-baixo. O que os coloca um pouco abaixo da média nacional. Um ponto importante apontado por esse índice é acerca da escolaridade dos pais dos estudantes, ou seja, de indivíduos que possuem o Ensino Fundamental incompleto ou o Ensino Fundamental e médio completos.

Um fator importante é que a escola possui grêmio estudantil e há um incentivo, sobretudo, por meio de parceria com o Curso de Serviço Social, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema, para o desenvolvimento do protagonismo estudantil, inclusive na promoção de atividades culturais e na melhoria das condições de ensino. O corpo docente é composto por 18 professores, que atuam preferencialmente na sua área de formação. Todos possuem curso superior, e alguns possuem uma Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Um dado importante é que a maioria dos docentes que estão em sala de aula são de contratos temporários. Além dos docentes, o quadro de servidores da unidade escolar é composto de outros profissionais, totalizando 48 pessoas. Entre estes destacamos os Coordenadores Pedagógicos de Área, cargo criado no contexto da implantação da nova grade curricular do Ensino Médio. Devido a quantidade de turmas do Ensino Médio, a escola possui quatro desses coordenadores, sendo 01 para cada área: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

1.3. O produto educacional como convergência do trabalho pedagógico em sala de aula

Conforme vimos na seção anterior, o contexto ecológico da escola e a interação entre os seus diferentes atores permitiram o desenvolvimento da pesquisa que teve como Produto Educacional uma Metodologia do Ensino de Filosofia que resultou na produção de uma Cartilha Ilustrada pelos estudantes sobre a temática dos Direitos Humanos. As intervenções ocorreram em uma sala multiseriada, formada para o desenvolvimento de conteúdos em uma trilha de aprendizagem, envolvendo estudantes das 2ª séries do Ensino Médio - turmas 23.01 e 23.02 – e da 3ª série – turma 33.01 - que, juntas, somaram 34 estudantes como público-alvo.

Ao propor que os estudantes produzissem as ilustrações sobre a temática dos Direitos Humanos, buscamos não só instigá-los a estudar os objetos de conhecimento a partir de exercícios práticos, mas promover o exercício do pensamento crítico e estimular a expressão por meio de uma linguagem artística e de uma estética da vida cotidiana. Cabe salientar, portanto, que as atividades não se reduziram à produção de ilustrações e desenhos pelos estudantes, tendo em vista que a Educação em Direitos Humanos precisa ser tratada de maneira inter e transdisciplinar nos currículos e de forma que os estudantes visualizem os problemas em seu próprio cotidiano, sendo estimulados a participar da vida pública. Assim, foram desenvolvidas diferentes estratégias pedagógicas para a apropriação dos conteúdos de forma mais significativa acerca dos diferentes temas que compõem o objeto de estudos e da pesquisa. A partir daí, pudemos exercitar o pensamento crítico com a leitura e a escrita filosóficas.

A aproximação e a coerência dos temas com uma perspectiva filosófica foi sempre alvo de atenção pelo pesquisador, dado que a análise que faríamos dos conteúdos envolve a tradição marxista da Teoria Crítica da sociedade, ou seja, em termos de aplicação do método, há que se começar a produzir e explicitar o problema a partir da realidade concreta em que os indivíduos estão inseridos. Para tanto, apropriamo-nos da Pedagogia Radical, conforme expõe o editor de Herbert Marcuse, Douglas Kellner (2011), em texto intitulado “Sobre Marcuse: crítica, libertação e reeducação na Pedagogia Radical de Herbert Marcuse”, que tem como objetivo a restituição do pensamento crítico, algo fundamental em uma formação que se pretende humanista, formação essa que tem sido posta em xeque com as mudanças provocadas pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Novo Ensino Médio, à medida em que supervalorizam a formação tecnicista e voltada para atender, com maior ênfase, às demandas do mercado, tensionando os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que além dos conteúdos fragmentados, defrontam-se com a redução da carga horária. “A educação na perspectiva da pedagogia radical

tem uma função formativa específica diante de tal realidade: estimular o pensamento crítico-negativo - como possibilidade de estabelecer a razão humana livre da racionalidade tecnológica” (Soares, 2020, p. 46).

Nesse contexto, é importante perceber a lógica das mudanças educacionais ocorridas no Novo Ensino Médio e como as disciplinas de humanidades estão dispostas nos currículos para os professores de Filosofia lecionarem, envolvendo além da disciplina de Filosofia, as disciplinas de áreas afins, às disciplinas eletivas e as chamadas trilhas de aprendizagem (que compõem os itinerários formativos). Esse rol de disciplinas não favorece o Ensino de Filosofia, tendo em vista que os estudantes acabam preferindo disciplinas do currículo e preterindo outras, de forma que os conteúdos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ficam em desvantagem, mesmo sendo essenciais para a formação humana.

A Lei nº. 13.415/2017 modificou a Lei nº. 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a nova estrutura curricular do Ensino Médio e definindo o lugar da Filosofia na grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sendo assim, tal modificação remeteu a pesquisa para o contexto tocantinense, território ao qual pertence o Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência. Analisamos como está organizada a nova estrutura curricular a partir do Documento Curricular para o Ensino Médio no Território do Tocantins (DCT-TO). Dessa forma, pudemos verificar em que medida a Educação em Direitos Humanos pode ser inserida nos conteúdos filosóficos da Unidade Escolar.

O contexto mundial dos ataques à democracia perpetrados pela extrema direita, em especial, no Brasil, despontam como uma afronta aos Direitos Humanos e à própria Educação em Direitos Humanos, colocando desafios para a docência. O Ensino de Filosofia, no caso, cuja pretensão é estimular o pensamento crítico e a reflexão fica diante da hegemonia do sistema, dos meios de comunicação de massa e da desinformação, do recrudescimento das políticas públicas e sociais etc., que impactam diretamente na efetivação dos direitos em seus vários aspectos. É nessa conjuntura que a restituição da crítica contra o pensamento unidimensional ganha relevância no Pedagogia Radical.

A realidade em que a pesquisa foi realizada não é diferente da realidade nacional e das condições enfrentadas pelos professores e professoras da Educação Básica do país. Em resumo, o que se pretende dizer é que uma escola localizada em uma pequena cidade do interior do Tocantins, quase na zona rural, que atende a um público oriundo das classes populares, também vivencia as consequências do avanço das políticas nefastas promovidas das agendas neoliberais, com destaque para o ataque aos direitos constitucionalmente assegurados, pela falta de políticas públicas que garantam condições de vida digna como educação, saúde, moradia e pleno emprego. Não

raramente, encontramos exemplos de estudantes que têm como principal refeição do dia a merenda escolar. Nas escolas do Brasil e aqui em Lajeado, podemos observar os mesmos fenômenos que se caracterizam pela violação dos direitos e que parecem tão comuns que acabam sendo naturalizados e/ou normalizados aos olhos das pessoas. Diante disso, uma educação que tem como um dos seus fins a formação para o exercício da cidadania, não pode se furtar em enfrentar esse problema. O Ensino de Filosofia por sua característica reflexiva e problematizadora deve enfrentar o problema sem se furtar à crítica social.

O Produto Educacional que apresentamos atende aos critérios estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobretudo no que diz respeito aos quesitos de complexidade, impacto social, aplicabilidade, acesso, aderência e inovação, tal como pontuamos, a saber, que a Metodologia do Ensino de Filosofia a partir da Pedagogia Radical orientou a produção de um material didático, uma cartilha de Educação em Direitos Humanos ilustrada pelos próprios estudantes, constituindo-se em uma resposta possível ao problema de pesquisa. Em suma, o Ensino de Filosofia pode contribuir para uma Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio, da mesma forma, as temáticas da Educação em Direitos Humanos podem se constituir em problemas filosóficos.

Em relação ao impacto, acreditamos que a cartilha contribuiu para a formação do pensamento crítico e para o exercício da cidadania e que a sua aplicabilidade como material didático pode ser replicado em outros contextos, sendo acessível por aderir à conjuntura do nosso tempo histórico. Tanto os procedimentos metodológicos quanto o resultado alcançado aderem ao proposto pelo Mestrado Profissional em Filosofia, no sentido de contribuir com o fortalecimento do Ensino de Filosofia em uma perspectiva inter e transdisciplinar, além de atender à legislação nacional para a implementação da Educação em Direitos Humanos, tal como previsto no PNDH-3, no PNEDH e no PEEDH-TO.

Os resultados alcançados são fruto de uma metodologia cuja crença no diálogo como condição de politicidade atende aos critérios de inovação pedagógica, que intersecciona Filosofia e Direitos Humanos mediado pela Pedagogia Radical. Portanto, o Ensino de Filosofia, mediado por uma perspectiva crítica de educação, produzida no chão da sala de aula com os estudantes, evidencia a resistência pedagógica em tempos sombrios para o campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em particular, e para a defesa da democracia e da cidadania, em geral.

CAPÍTULO II

TEORIA CRÍTICA E DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

2.1. Teoria Crítica e Pedagogia Radical: possibilidades e limites dos Direitos Humanos nas sociedades capitalistas

Quando falamos em Direitos Humanos, tanto do ponto de vista conceitual quanto jurídico, um aspecto enfatizado é a relação intrínseca desses direitos com a democracia e no que tange aos direitos consagrados pela Constituição Federal de 1988, que coloca os brasileiros e as brasileiras como sujeitos dos direitos socialmente constituídos. Assim, não dá para falar em Direitos Humanos sem falar em democracia e de democracia sem falar em Direitos Humanos.

Em consonância com a Teoria Crítica, duas perguntas filosóficas orientam esse debate: 1) como é possível efetivar os Direitos Humanos em uma sociedade unidimensional e sem crítica, silenciada pela repressão do sistema e afeita à racionalidade tecnológica? 2) em um projeto societário marcado pela dominação dos corpos e mentes é possível tratar dos Direitos Humanos no Ensino de Filosofia?

Para discutir tais questões precisamos sustentar uma argumentação coerente com os objetivos que pretendemos atingir, que nessa seção é apresentar a fundamentação teórica e conceitual para analisar o problema de pesquisa. Para tanto, buscamos apoio no pensamento do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse, em seu livro intitulado *The unidimensional man*, publicado originalmente em 1964, e publicado no Brasil com o título “A ideologia da sociedade industrial”, em 1967. Recentemente este livro foi republicado com o título “O homem unidimensional”. Para fins de esclarecimento, estamos utilizando uma publicação de 1973, conforme a tradução brasileira de 1967.

Marcuse é um autor que não faz concessões ao modo de produção capitalista e suas implicações na luta pela existência, de forma que as suas críticas são contundentes e profundamente reflexivas sobre esse modelo de organização social, trazendo muitas pistas e orientações para analisar as perguntas que elencamos, já que traz muitos conceitos que nos permitem olhar a realidade concreta. Para fins didáticos, vamos deixar os conceitos e palavras-chave em negrito para facilitar a condução do pensamento e a análise da realidade social.

A **unidimensionalidade** do sistema capitalista se caracteriza pela experiência restrita que dispensa aos indivíduos ao inviabilizar a crítica em detrimento da promessa de felicidade pelo consumo, ou seja, a ideologia da sociedade capitalista introjeta determinados valores nos indivíduos parecendo impossibilitar qualquer perspectiva de mudança qualitativa rumo a outras formas de **florescimento humano**.

Marcuse (1973, p. 14) mostra como as novas formas de controle e dominação vão surgindo no seio dessa sociedade e como os indivíduos se submetem ao trocar a liberdade pelo conforto “com uma dúplice base numa eficiência esmagadora e num padrão de vida crescente”. Nessa esteira, a partir de uma **ideologia** inerente ao sistema, vai sendo introjetada nos indivíduos uma racionalidade, que Marcuse chama de **racionalidade tecnológica**, em contraposição à racionalidade humana, que condiciona-os a agir e pensar conforme a lógica da produção e do consumo, de modo que a **luta pela existência** no dia a dia reproduz o próprio sistema, sem que eles tenham consciência disso. A racionalidade tecnológica se consolida a partir do momento em que “os fatos que dirigem o pensamento e a ação do homem não são os da natureza [...] ou aqueles da sociedade [...], são antes os fatos do processo da máquina, que por si só aparecem como a personificação da racionalidade e da eficiência” (Marcuse, 1973, p. 30).

Em função dessa racionalidade, os indivíduos são levados a fazer determinadas escolhas e a agir e sentir de determinado modo que aparenta ser deles próprios, como se agissem e pensassem por si mesmos, sendo livres, quando não são, são apenas reprodutores do que introjetaram. Para compreender como Marcuse expressa o conceito de **introjeção**, essa mudança se dá a partir de uma perspectiva psicológica, como sendo um processo de transferência de algo externo para o interior do indivíduo. Como consequência desse processo temos indivíduos que passam a agir de acordo com aquilo que a lógica dominante determina, ou seja, mimetizando de forma manipulada até o ponto de não ter mais crítica em relação à realidade em que vivem.

A engenharia social do capitalismo domina todas as esferas da vida social, justamente por isso Marcuse chama essa sociedade de totalitária, por sua racionalidade e domínio incluir e influenciar na produção da subjetividade e do comportamento humano. Daí a sua unidimensionalidade. Tudo parece coeso e a irracionalidade do sistema se torna racional para a consciência dominada. “No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas” (Marcuse, 1973, p. 19). Assim, a **dominação** acontece e a racionalidade tecnológica se torna **racionalidade política**, à medida que racionalidade dominada reproduz politicamente o sistema, defendendo-o como única forma de florescimento humano, sem críticas.

Marcuse chama atenção para um projeto de dominação política que ocorre quando “ao se desdobrar, o projeto molda todo o universo da palavra e da ação, a cultura intelectual e material” (Marcuse, 1973, p. 19). Sendo assim, o progresso tecnológico, que poderia ser utilizado para melhorar a vida de todos os seres humanos, quando usado em favor do modo de produção capitalista, pelo contrário, tornou-se um projeto de dominação fundado na desigualdade entre as classes sociais.

Frente a tal pressuposto, uma sociedade unidimensional é uma **sociedade sem oposição** e uma sociedade sem oposição, por sua vez, torna-se uma **sociedade totalitária**, pois a liberdade de pensamento e a crítica são reduzidas a uma esfera meramente especulativa.

Em virtude do modo pelo qual organizou a sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária. Pois 'totalitária' não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede assim uma oposição eficaz ao todo. (Marcuse, 1973, p. 24-25)

Ao tratar das necessidades adquiridas, que são as **necessidades superimpostas** pelo sistema, Marcuse está falando dos **processos repressivos** que levam o indivíduo a introjetar as determinações históricas da sociedade em que vive. Ou seja, ao viver em uma sociedade capitalista, a tendência de os indivíduos cederem ao consumo é um fato indissociável da luta pela existência, o que em última instância significa dizer que ao reproduzirem a sua existência, reproduzem o sistema.

O importante na sociedade do consumo é produzir e consumir, consumir e produzir de forma mecânica e irrefletida. Como se tudo fosse eterno e a promessa de felicidade fosse para todos os indivíduos, quando sabemos da escassez dos recursos para atender ao mundo todo e que a promessa de felicidade pelo consumo só atende a uma pequena parcela da população subjacente, enquanto a maioria trabalha para a manutenção da existência. A luta de classes só faz sentido se olhada a partir dessa desigualdade entre as classes: a burguesia e o proletariado.

A argumentação marcuseana conduz a uma resposta, a saber, que para superar a racionalidade tecnológica será preciso restituir a crítica para restabelecer a racionalidade humana. Nesse ponto, o Ensino de Filosofia pode dar uma importante contribuição através de uma **Pedagogia Radical** - fazendo da sala de aula um espaço de resistência e crítica social para retomar a consciência da classe trabalhadora.

Defendemos uma concepção crítica de Filosofia e do seu ensino, embora saibamos que a crítica por si só não muda a realidade. Então, a sua função é apontar os limites do sistema, as **contradições** que ele gera, e as possibilidades de superação em prol de **mudanças qualitativas** na luta pela existência. Conforme a Pedagogia Radical, quando exercemos o pensamento crítico estamos negando a aceitar as coisas como prontas e acabadas. Portanto, o exercício de pensar criticamente a **realidade concreta**, em grande medida conduz à sua transformação pela ação, tendo em vista que somos agentes de transformação social, devendo participar ativamente da vida pública.

Metodologicamente dizendo, após vislumbrar as contradições, podemos trabalhar para a sua superação. Eis o que definimos como uma atitude filosófica, o trabalho mental sobre a realidade concreta e a compreensão de que a Filosofia, enquanto reflexão crítica ao estabelecido e sobre a própria existência humana, pode conduzir os indivíduos a ação e a superação das contradições sociais. Essa perspectiva caracteriza a dialética e o pensamento dialético do pesquisador que assume

o **materialismo histórico e dialético** como método para enxergar a realidade social.

A questão que surgiu ao estudar o pensamento de Marcuse é a seguinte: como efetivar os Direitos Humanos nos marcos de uma sociedade que caminha entre o egoísmo individualista e o autoritarismo para sedimentar a racionalidade tecnológica e paralisar a crítica?

A relação entre a Filosofia e os Direitos Humanos, mediada pela Teoria Crítica da sociedade, baseia-se no pensamento de Marcuse, que sedimenta a existência nas sociedades contemporâneas marcada pela unidimensionalidade. O homem unidimensional enxerga o mundo conforme as experiências que a sociedade capitalista oferece.

Analisar os limites e possibilidades dos Direitos Humanos nas sociedades capitalistas perpassa por uma concepção de Filosofia adotada pelo professor em sala de aula ao tratar da Educação em Direitos Humanos no Ensino de Filosofia. A opção pela Teoria Crítica no Ensino de Filosofia conduz a linha anticapitalista que fomenta o pensamento crítico nos estudantes para criar possibilidades de mudanças qualitativas na sociedade. Essa perspectiva do Ensino de Filosofia é coerente com uma Pedagogia Radical, tanto em uma perspectiva Freireana quanto na Marcuseana.

Nesse sentido, um ponto de partida é pensar os Direitos Humanos a partir da realidade do estudante - levantando questionamentos que o faça perceber que não estamos falando de um problema que não lhe diz respeito, mas como algo que lhe afeta - afeta a comunidade que ele está inserido. Isso certamente fará com que ele enxergue a realidade em que está inserido de outra forma. E, certamente, não ficará alheio às contradições sociais. “Enquanto houver espírito crítico, há uma esperança para que cidadãos apareçam. Cidadão é aquele que exerce de maneira combativa os seus direitos”, afirmou Paulo Arantes (2023), em entrevista⁵ a um programa da TV Universitária Recife.

Kellner (2011) ao destacar o papel da crítica no pensamento de Marcuse, diz que o autor tem como objetivo se opor negativamente à positividade imposta pela sociedade unidimensional, sobretudo no âmbito educacional. Compreender a lógica do sistema, a partir do exercício do pensamento crítico é fundamental, tanto para não reproduzirmos acriticamente, quanto para propormos a sua superação. “A libertação deve permanecer ancorada na capacidade crítica de entender as tendências progressistas e conservadoras nas escolas, universidades e movimentos estudantis” (Kellner, 2011, p. 36). E a partir daí posicionar-se numa dessas direções. Ou seja, posicionar-se pela manutenção ou superação da ordem dominante.

Seguindo essa linha, é importante destacarmos a contribuição do Paulo Arantes (2023) acerca do Ensino de Filosofia, a partir de uma perspectiva crítica, no Brasil. Para Arantes a construção de um espírito crítico passa necessariamente pela leitura dos textos filosóficos, não para

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/f-IUVJU9QSE?si=i2ycOj8kqPZUghXZ>

reproduzi-los, mas para compreender como é construído um argumento racional acerca de um determinado problema. No fim, o espírito crítico se sobressai e não se conforma com a realidade imposta.

O Ensino de Filosofia, conforme a concepção de Filosofia defendida nessa dissertação, apresenta-se como resistência ao predomínio da racionalidade tecnológica, que domina os indivíduos pela introjeção de determinados valores, fazendo com que se comportem tal como a classe dominante quer que se comportem, isto é, aceitando a exploração e se autoexplorando. Nesse contexto, é um grande desafio falar em efetivação dos Direitos Humanos ou mesmo em implementação da Educação em Direitos Humanos na escola. Para que não fique tudo reduzido à esfera meramente especulativa e abstrata, é necessário partir de uma Pedagogia Radical, de um Ensino de Filosofia em uma perspectiva anticapitalista.

Dito isso, torna-se necessário refletir sobre os Direitos Humanos como um problema filosófico, bem como, sobre a Educação em Direitos Humanos a partir do Ensino de Filosofia. Antes precisamos ressaltar o nosso entendimento do que é a Filosofia, pois é a partir daí que estabelecemos o seu papel.

2.2. O conceito de Direitos Humanos e sua abrangência

Atualmente, vivemos em um contexto de reconhecimento dos Direitos Humanos como precondição para o curso do processo civilizatório, no sentido de defesa incondicional da vida e da dignidade humana. Cabe, nesse aspecto, preparar cada cidadão para que se torne vigilante do Estado, para fazer cumprir as garantias constitucionais e salvaguardar o estado democrático de direito da ascensão dos regimes totalitários, responsáveis pela usurpação de qualquer direito e pelos retrocessos nas políticas públicas e sociais em decorrência do poder decisório junto ao poder executivo, com destaque para a extrema direita. Então, vale destacar que, se por um lado tivemos avanços tanto no âmbito filosófico quanto no jurídico de reconhecimento dos Direitos Humanos, por outro lado, a efetivação desses direitos continua sendo um desafio que exige a luta constante por parte da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais.

Os Direitos Humanos não podem ser reduzidos a um ideal abstrato e nem a cidadania pode ser um mero conceito que não se efetiva na vida prática. Os direitos, de maneira geral, não estão inscritos em normas vazias, mas é necessário lutarmos para restaurar a crítica social e a sua efetivação, pois qualquer violação fere a dignidade da pessoa humana, sobretudo quando se trata de populações vulnerabilizadas em diferentes aspectos e contextos, nas cidades, nas periferias, no campo etc.

Ao fazer a sua defesa dos direitos, Comparato (1997) não perde de vista a contradição entre a sua violação e a sua efetivação. O autor é crítico da perspectiva positivista e atua na questão dos Direitos Humanos no campo jurídico, fator importante para estabelecermos um debate interdisciplinar. A reflexão filosófica que propomos a partir desse autor situa-se na compreensão de quem é o sujeito dos Direitos Humanos, ou seja, nós seres humanos por aquilo que nos caracteriza como sujeitos de direitos. Para Comparato, o fundamento dos Direitos Humanos está na nossa existência, enquanto possuidores de singularidades que nos fazem diferentes dos demais seres vivos. E é essa existência que garante a titularidade desses direitos - que pelo seu caráter são universais e não podem ser suprimidos.

Os fundamentos dos Direitos Humanos estão insculpidos na própria dignidade humana. Mas o que seria essa dignidade humana? É o que nos faz singulares no que tange à “liberdade como fonte da vida ética, a autoconsciência, a sociabilidade, a historicidade, e a unicidade existencial”, isto é, “o homem é o único ser dotado de vontade, isto é, da capacidade de agir livremente” (Comparato, 1997, p. 14). A **liberdade** é inerente ao ser humano e a fonte da consciência moral. A **autoconsciência** é a consciência de si, opondo-se ao estado de alienação. Em relação à **sociabilidade**, somos seres sociáveis, sendo “preciso não esquecer que as qualidades eminentes e próprias do ser humano – a razão, a capacidade de criação estética, o amor - são essencialmente comunicativas” (Comparato, 1997, p. 17). A **historicidade**, destaca o autor que a substância da natureza humana é histórica, ou seja, nos constituímos historicamente. Em relação a **unicidade**, somos seres únicos, isto é, ao contrário das coisas, não temos um preço, mas dignidade. “O único ser cuja existência, em si mesma, constitui um valor absoluto” (Comparato, 1997, p. 17-18). Quando se fala em Direitos Humanos há um conjunto de princípios éticos e políticos que visam garantir a dignidade humana no que se refere ao pensar, sentir e agir singularmente. Portanto, quando não se reconhece no outro essas singulares os direitos são negados.

Seguindo uma outra perspectiva dos Direitos Humanos, Tosi (2010, p. 68) define-os como um “conjunto de princípios que regem a convivência civil e o contrato social de uma nação”. Tal definição parte de uma compreensão ética dos Direitos Humanos, mas também política. Por um lado, aponta para princípios que devem guiar a nossa conduta em comunidade, e por outro, para a necessidade de garantir que isso se efetive. Desse modo, esses princípios não podem ser deslocados da realidade, isto é, eles precisam garantir que os direitos e deveres dos indivíduos sejam respeitados.

Nessa esteira, seguindo a tradição crítica dos Direitos Humanos, Ruiz (2010) salienta a necessidade superar a visão individualista e utilitarista dos Direitos Humanos, questionando a sua

efetividade defendida pela perspectiva liberal, que prioriza a defesa da propriedade privada e não a dignidade humana. Se contrapondo a essa perspectiva liberal, “o que identifica a violação dos Direitos Humanos não é a transgressão de uma norma senão a negação da alteridade humana” (Ruiz, 2010, p. 202). A partir dessa afirmação, vemos uma compreensão ética dos Direitos Humanos, indicando que o ponto central não é o estabelecimento de normas a serem respeitadas, mas uma mudança de paradigma em relação a como vemos o outro, enquanto vítima do próprio sistema. Sendo assim, “para que os Direitos Humanos adquiram uma responsabilidade social ampla, não de ser compreendidos como direitos das vítimas. Perante o sofrimento das vítimas, todos somos responsáveis por implementar os direitos que lhes restaurem a dignidade negada” (Ruiz, 2010, p. 225).

Em grande medida, não é possível pensar a efetividade dos Direitos Humanos num contexto em que as relações são definidas pelos interesses do capital. Desse modo, defender os Direitos Humanos é necessariamente se rebelar contra o que está posto, embora isso tenha consequências, já que, atualmente, há um fenômeno em curso de inversão dos Direitos Humanos (Carbonari, 2009, p. 79), caracterizado justamente pela violação desses direitos em nome desses direitos, por mais paradoxal que pareça.

A defesa dos Direitos Humanos passa necessariamente pelo enfrentamento dos interesses mercadológicos que, em última análise, estão voltados para o lucro e não para as pessoas. A perspectiva burguesa dos donos dos meios de produção é a usurpação das riquezas naturais, deixando para trás um rastro de miséria e destruição, embora há que se considerar essas relações de usurpação como parte do próprio projeto societário do neoliberalismo.

Historicamente, sabemos das condições jurídicas para a efetivação dos Direitos Humanos (Tosi, 2010, p. 57), de acordo com o prescrito pela Constituição Federal de 1988, mas os debates em torno das temáticas dos Direitos Humanos ainda é incipiente, em decorrência dos longos anos de ditadura civil-militar vivenciados pelos brasileiros e brasileiras ao longo do século XX. Em grande medida, a discussão em torno da necessidade de defesa dos Direitos Humanos surgiu em um contexto de violação de direitos cometidos durante o regime autoritário que se estendeu de 1964 a 1985, período em que centenas de pessoas foram presas, torturadas e mortas nos porões dos quartéis.

Após o fim da ditadura, os movimentos de resistência ganharam força e interferiram sobremaneira no processo constituinte, tanto que a Constituição Federal de 1988 abrange o reconhecimento dos direitos em prol da dignidade da pessoa humana e, por conseguinte, dos Direitos Humanos, para além dos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário hoje.

Na Constituição Federal de 1988 a dignidade humana aparece como um fundamento:

“Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; [...]”.

Não basta o reconhecimento, é necessário garantir a efetividade dos direitos, o que está longe de ser uma realidade para uma parcela significativa da população brasileira em função da desigualdade social. Sendo assim, a garantia dos direitos depende da luta dos movimentos sociais e da sociedade civil para a sua efetivação, pela cobrança das autoridades constituídas em defesa da dignidade e pelo acesso ao básico existencial, como alimentação, moradia, educação, saúde, cultura e lazer.

No entanto, tem sido um grande desafio falar em Direitos Humanos em uma sociedade que se desenvolveu a partir de um processo de violência sistemática contra a sua população e legitimada pelo apagamento da memória dos episódios de violação dos Direitos Humanos ao longo dos chamados anos de chumbo, por exemplo, no que se refere aos crimes cometidos durante a ditadura civil-militar.

Destaca-se, ainda, que os Direitos Humanos estão sendo tratados a partir dessa mesma lógica perversa, efetivada em várias partes do mundo, mas especialmente em alguns países da América Latina, com regimes de austeridade para atender as agendas neoliberais e regimes autoritários que violam os direitos em nome da lei e da ordem, como vimos no Brasil, no período de 2019 a 2022, com mais ênfase, mas com fortes reflexos na vida prática hoje. Contraditoriamente, as pessoas introjetaram um discurso anti Direitos Humanos, disseminado pelo Governo Federal, durante o mandato de Bolsonaro, marcado por retrocessos nos direitos, pelo sucateamento dos serviços públicos, pela defesa das privatizações em prol do capital internacional.

A lógica capitalista está entranhada no Estado burguês - que ao mesmo tempo em que é o principal violador dos direitos é responsável por sua efetivação. Sendo assim, como podemos esperar a garantia dos Direitos Humanos por parte de Estados que o violam? É nesse terreno que se desdobra a luta pelos Direitos Humanos, como última trincheira da luta de classes na contemporaneidade (Arantes, 2021, p. 31). Atualmente, autores que se inserem na tradição marxista tendem a defender os Direitos Humanos em face do avanço do capitalismo e deterioração da vida de milhões de pessoas, considerando a retirada e perda dos direitos no atual contexto neoliberal.

Vale a pena tecermos uma reflexão acerca da relação entre o avanço do capitalismo e os retrocessos nos Direitos Humanos, retomando o pensamento marcuseano. Apesar de aparentemente os indivíduos fazerem escolhas e pensarem ser livres, o sistema repressivo do capital faz com que o consumo de mercadorias seja o horizonte possível para atingir a felicidade, em uma sociedade que oferece “tudo” para os indivíduos, conquistando-os pelas mercadorias, mas cobrando, no revés, a

paralisação da crítica. Para Marcuse (1973), esse processo não ocorre mediante a violência e o terror, mas pelo uso da tecnologia, que introjeta uma racionalidade específica afeita ao sistema e que corrobora para a sua manutenção. Ou seja, os indivíduos vão tendo acesso cada vez mais a bens de consumo, que aparentemente significa melhoria da qualidade de vida, mas essa prerrogativa não atende todas as pessoas, pelo contrário, apenas um pequeno percentual, gerando uma contradição que salta aos olhos: a desigualdade. E se há desigualdade não há liberdade de fato.

Rosin (2009, p. 136) defende “uma concepção de Direitos Humanos sustentada e fundamentada pela teoria crítica”, embora não especificamente alinhada ao pensamento de Marcuse, mas que reconhece no filósofo frankfurtiano a ideia da “recuperação de uma civilização não repressiva composta por sujeitos autônomos e racionais com apreço ao engajamento contra a violência, a repressão e a desigualdade”, como condição para a realização dos Direitos Humanos.

No entanto, os fundamentos dos Direitos Humanos estão presentes no pensamento liberal em sua origem, enquanto parte de um projeto societário, embora a crítica a ideia de Direitos Humanos se apresente enquanto limites, na crítica de Marx (2010, p. 47-49), no livro “Sobre a questão judaica”. Ele salienta que a efetivação desses direitos nas sociedades capitalistas, em última análise, estão em estreita relação com a garantia da propriedade privada. A liberdade do indivíduo nessa sociedade burguesa está no exercício dos direitos políticos, o que acaba por reduzir os Direitos Humanos a direitos políticos.

Então, para não cairmos na armadilha de acreditar que defender os Direitos Humanos é defender os interesses da classe dominante, devemos apontar os seus limites, com a consciência de que se quisermos vislumbrar a garantia desses direitos para todos, é necessário superar a sua concepção individualista, considerando que no capitalismo a liberdade está vinculada à propriedade privada e à concorrência (liberdade econômica) e não se baseia na vinculação de um ser humano com outro, mas na separação deles, na atomização. Nesse aspecto, a cidadania é reduzida a garantia dos direitos políticos e liberdade econômica. No entanto, precisamos compreender que ser cidadão é mais do que ter direitos políticos, é também ter condições de exercer esses direitos enquanto sujeito de direitos.

Para refletir sobre essa questão, Carbonari (2009) traz uma importante contribuição a partir da análise da perspectiva crítica de Franz Hinkelammert, sobre a defesa de uma ética da responsabilidade - que deve ter como horizonte a busca pelo bem comum. Ou seja, “os Direitos Humanos não podem ser compreendidos na lógica meio-fim imposta pela inversão moderna dos Direitos Humanos, visto que essa situação leva à inviabilização dos Direitos Humanos dos seres humanos concretos” (Carbonari, 2009, p. 83). Para o autor, é necessário desenvolver o senso de bem comum, ou seja, a consciência de que nós pertencemos a uma comunidade. A consciência de

pertencimento a uma comunidade explicita a ideia de que para a sobrevivência da comunidade é necessário o comprometimento de todos. E isso se reflete numa ética da responsabilidade - responsabilidade com o bem comum e não apenas comigo mesmo. Há que se compreender, também, que “os Direitos Humanos estão diretamente vinculados ao processo de manutenção sustentável da vida” (Carbonari, 2009, p. 88), ou seja, não podemos pensar na efetividade desses direitos sem repensar a relação predatória que temos com o meio ambiente, por exemplo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, possui 30 artigos, com destaque para a garantia da liberdade e a defesa dos direitos a todos os povos e nações. No seu artigo 1º encontramos a seguinte afirmação: “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” (1948, p. 2). Então, o reconhecimento da dignidade humana independe de classe, cor, crença etc.

Comparato (1997, p. 19) salienta que esse documento, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), no pós-guerra, frente ao legado de horror deixado pelos regimes totalitários, destaca o caráter de igualdade fundamental dos Direitos Humanos. A garantia desses direitos se deve a simples existência do ser humano, que por sua própria natureza são universais. E mesmo com o fim do Estado-Nação não podem ser suprimidos, pois não se reduzem a uma norma jurídica, constituindo-se em princípios éticos e políticos.

Diante desse quadro, a Educação em Direitos Humanos ganha relevância e cumpre um papel fundamental, a saber, educar as novas gerações para a participação na vida pública enquanto agentes de transformação social, embora essa educação no espaço formal não possa ser pensada à revelia dos documentos oficiais que normatizam a sua existência e orientam a prática docente. Documentos como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) apontam para ações práticas no sentido de contribuir com a prática docente para que o país alcance os objetivos propostos, sendo a escola o ambiente em que se pode alcançar maior impacto na formação de cidadão conscientes, como aponta o debate da próxima seção.

2.3. O PNDH-3 e o PNEDH como balizadores da prática docente

A discussão sobre os Direitos Humanos, no Brasil, tem sido atravessada por um discurso de ódio e de negação desses direitos, tanto que observamos esse fenômeno na sala de aula, mas compreendemos que ele faz parte da formação histórica da sociedade brasileira, marcada pela violência desde o período colonial, passando pelas ditaduras do século XX, até a atual violência

estatal, de modo que mesmo que tenhamos toda uma legislação que reconhece a dignidade humana como um princípio, na prática, as garantias não se efetivam, sobretudo para as camadas populares.

O aumento dramático da criminalidade e da violência fatal nos anos 80 e 90 é apenas um dos sintomas, entre os mais visíveis, desse processo que, paradoxalmente, aconteceu em paralelo aos processos de transição do autoritarismo para a democracia e de consolidação democrática. (Pinheiro; Mesquita Neto, 1997, p. 121).

Frente a violência do final do século XX e início do século XXI, notadamente, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) é um documento fundamental, que veio a público a partir do Decreto n.º. 7.037, de 21 de dezembro de 2009, após passar por duas reformulações em épocas anteriores.

Em meio à violência perpetrada pelo massacre de Eldorado dos Carajás⁶, no Pará, em 1996, por meio do Decreto n.º. 1.904, o Presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), que já vinha sendo elaborado desde 1995, com as contribuições de universidades, Ongs, Centros de Pesquisa etc. (Pinheiro; Mesquita Neto, 1997). Naquele momento, o Brasil havia assumido obrigações ao assinar tratados internacionais que foram ratificados pelo Congresso Nacional. Daí por diante:

Os direitos humanos, segundo tal concepção, são direitos definidos em tratados internacionais que os Estados estão obrigados a garantir não apenas nas suas relações com outras Nações, mas também nas relações com a sociedade e com os indivíduos e coletividades dentro do seu próprio território. (Pinheiro; Mesquita Neto, 1997, p. 120).

Com o passar do tempo, vários Estados montaram comissões e trabalharam nos seus planos estaduais de Direitos Humanos, com base nesse programa e sua inegável contribuição para colocar o Brasil no curso do processo civilizatório.

Vale destacar o contexto de criação do PNDH-1, quando o Brasil sofria a forte presença das agendas neoliberais, cujas influências se faziam sentir pela privatização dos bens públicos e a redução dos direitos sociais., mas não sem a resistência por parte da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais lutando por melhores condições de vida. De acordo com Ramos (2018) o que motivou a criação dos programas de Direitos Humanos, em todo o mundo, incluindo o Brasil, foi uma ação da Organização das Nações Unidas (ONU).

Após 6 anos, já no final do seu segundo mandato, Fernando Henrique Cardoso aprovou, por meio do Decreto n.º. 4.229, de 2002, uma nova versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2), que foi implementado pelo novo Governo eleito do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. “No contraste entre os dois documentos, chama a atenção o número de proposições situadas no segundo decreto para a efetivação dos Direitos Humanos: 518 medidas, mais que o

⁶ “Em 17 de abril de 1996, 19 trabalhadores rurais sem terra foram assassinados numa operação realizada pela Polícia Militar em Eldorado dos Carajás, no Pará”. (Pinheiro; Mesquita Neto, 1997, p. 117).

dobro em relação ao PNDH-1” (Borges, 2019, p. 22) .

O avanço dos PNDHs, seguia marcado pelo processo de articulação entre as ações, procurando suprir as lacunas em relação ao outro. Sendo assim, o foco do PNDH-2 foi atualizar as propostas trazidas pela sociedade civil, que foram debatidas em seminários regionais por todo o país, com foco nos direitos sociais, culturais e econômicos, sendo reconhecido internacionalmente. O PNDH-3, no entanto, foi implementado durante a gestão petista, sendo alvo de críticas pelos conservadores

o segundo programa deu continuidade aos avanços, reconhecidos internacionalmente’. Já o jornalista Reinaldo Azevedo, quando colunista da Veja, escreveu que ‘o plano de 2002 [PNDH-2] pode perfeitamente bem ser aplicado numa sociedade democrática, aberta, de direito. O PNDH-3, dos petistas, só poderia ser aplicado numa ditadura’ (AZEVEDO, 2010). Também o jornal O Estado de S. Paulo, em editorial, qualificou especificamente o PNDH-3 como um ‘roteiro para o autoritarismo’, construído com a finalidade de ‘servir de bandeira na campanha da candidata petista à Presidência’ (O ESTADO DE S. PAULO, 2010) (Borges, 2019, p. 25).

A crítica no excerto estava fazendo alusão a Dilma Rousseff. Conforme Borges, o terceiro programa, como os dois anteriores, seguiu os marcos constitucionais e ampliou os direitos, de forma que a crítica sobre ele foi alimentada pela grande imprensa em função de rejeição meramente política, embora tenha provocado rumores pela escrita da diretriz 23, em que propôs: “promover a apuração e o esclarecimento público das violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política ocorrida no Brasil”, no eixo VI, que toca na questão das arbitrariedades praticadas durante a ditadura militar.

Ainda assim, a proposta resultou em grande desconforto para membros das Forças Armadas. Entrar no desenrolar dessas polêmicas exigiria um nível de detalhamento que foge ao escopo deste texto, mas cumpre dizer que, com a assinatura do PNDH-3, os comandantes do Exército e da Aeronáutica proclamaram pedidos de demissão, revogáveis caso os trechos relativos à Comissão Nacional da Verdade fossem retirados da pauta. Após pressão advinda das Forças Armadas, também o ministro da Defesa ameaçou deixar seu cargo. Na intenção de estancar a crise, foram retiradas do documento expressões como ‘repressão ditatorial’ e ‘perseguidos políticos’. Também não se fala mais em apurar transgressões aos direitos humanos especificamente no período militar, mas sim desde a década de 1940 até os anos 1980. Mesmo com esses recuos, a Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011. (Borges, 2019, p. 26-27).

O excerto mostra a força de interferência dos militares nas questões políticas do país, da mesma forma mostra o quanto eles trabalham contra os Direitos Humanos, mais explicitamente visível durante o governo Bolsonaro, contribuindo com o resultado da malfadada tentativa de golpe militar, em 08 de janeiro de 2023. No contexto atual, o discurso contra os Direitos Humanos visa, sobretudo, normalizar a violência estatal cometida contra setores específicos da população, a saber, as classes subalternizadas.

Como sabemos, a sociedade não é estática e a efetivação ou reformulação dos PNDHs se fazem constantes em função das próprias demandas sociais. O PNDH-3 (2009) foi aprovado no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cumprindo esse papel em função das demandas sociais por defesa dos Direitos Humanos e estímulo ao engajamento de toda a sociedade

para efetivação de uma política de Direitos Humanos para o fortalecimento da democracia. Aqui se destaca um ponto fundamental, a saber, a relação entre os Direitos Humanos e a democracia, no sentido de apontar que quando um direito é violado os demais ficam comprometidos. Esse documento envolveu debates com especialistas e acadêmicos, mobilizando agentes públicos e a sociedade civil organizada, tanto em nível micro quanto macro. Portanto, foi fruto de um processo de discussão coletiva, até a sua revisão final.

Na sua versão atual, o PNDH-3 está estruturado em 6 eixos, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, tratando-se de um documento substancial que orienta ações práticas para a sua efetivação, concernente ao disposto na Constituição Federal de 1988 e nos tratados internacionais. Ressalta-se a abrangência dos seis eixos estruturantes: 1) Interação democrática entre Estado e Sociedade Civil; 2) Desenvolvimento e Direitos Humanos; 3) Universalizar direitos num contexto de desigualdades; 4) Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; 5) Educação e cultura em Direitos Humanos; 6) Direito à memória e a verdade.

O documento aponta que os atores responsáveis pela efetivação das ações a serem desenvolvidas a partir desses eixos são os agentes públicos, isto é, as instituições públicas, mas também as privadas, bem como todos os cidadãos, cabendo aos Estados e Municípios se responsabilizar por criar comissões e desenvolver seus próprios planos com base no programa.

A exemplo disso, no Estado do Tocantins, o Plano Estadual de Direitos Humanos foi desenvolvido pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos e segue a mesma estrutura do PNDH-3, sendo estruturado em 6 eixos, subdivididos em 25 diretrizes, contando com 78 objetivos estratégicos (embora as ações para concretização desses objetivos estejam em aberto). A falta de um direcionamento preciso e organização do Plano Estadual de Direitos Humanos do Tocantins desobriga a implementação de ações por parte das instituições, cabendo aos agentes de transformação social criarem artifícios para as ações em seus diferentes âmbitos. Destaca-se, portanto, que ao observarmos os planos mais elaborados de outros entes da federação, fica evidente a insipiência do documento tocantinense.

Todos os eixos do PNDH-3 são importantes, mas o eixo 5, referente à educação e a cultura em Direitos Humanos têm uma importância fundamental para a Educação em Direitos Humanos, pois é através dele que podemos vislumbrar uma mudança de paradigma em relação aos Direitos Humanos para minimizar os impactos da violência estatal e estrutural das violações de direitos contra determinados grupos sociais. Nossa crença é que, através da educação, possamos vislumbrar a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana, desconstruindo a visão distorcida acerca desses direitos, sobretudo, aquela vigente no discurso de ódio de que os Direitos Humanos

seriam direitos feitos para salvaguardar bandidos. A ideia é educar as novas gerações para se apropriarem desses direitos – que são inerentes ao ser humano.

De acordo com o PNDH-3 (2009, p.18):

o eixo prioritário e estratégico da educação e cultura em Direitos Humanos se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência.

Ou seja, o excerto aponta para a possibilidade, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, de estruturar uma vivência que contribua com a formação humanista ao reconhecer a dignidade da pessoa humana independente de raça, cor, credo, gênero etc. Nesse sentido, uma das ações previstas foi a construção de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, responsável por estabelecer os alicerces a serem adotados em âmbito nacional, estadual e municipal, a fim de se criar ações concretas para a efetivação da proposta. No PNDH-3, quando se fala em educação e cultura, deve ser levado em consideração tanto os espaços formais quanto os não formais para a implementação da Educação em Direitos Humanos. Em relação aos espaços formais, o objetivo é a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos na Educação Básica e, também, nas instituições formadoras, ou seja, nas universidades.

Na educação básica a ênfase é na “formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas” (2009, p. 150), ou seja, aqueles indivíduos que são vítimas da política de violação dos Direitos Humanos que, muitas vezes, sequer têm consciência desses direitos. Trata-se, portanto, de uma ação de empoderamento para que esses sujeitos possam lutar contra a violação dos seus direitos ou da sua comunidade.

A orientação do PNDH-3 para a implementação dessa perspectiva perpassa por mudanças nos currículos escolares, entre elas, a inclusão de uma educação transversal e permanente no que diz respeito aos temas ligados aos Direitos Humanos. Sendo assim, um dos objetivos desse eixo é a “implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e a produção de material pedagógico e didático”.

Em 30/05/2012, o Ministério da Educação, a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologou o Parecer CNE/CP n.º. 8/2012⁷, processo: 23001.000158/2010-55, com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (Brasil, 2012, p. 02)

7

Vale destacar que, desde de 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos vinha sendo desenhado e, revisto em 2006, aprofundou as propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos, incorporando o discurso dos tratados internacionais de Direitos Humanos (Brasil, 2012). Então, o Plano Nacional, além de reafirmar o que traz o PNDH-3 em relação à Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação a serem desenvolvidas em 5 grandes eixos de atuação, já com base nos tratados internacionais: 1) Educação Básica; 2) Educação Superior; 3) Educação Não-Formal; 4) Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; 5) Educação e Mídia. Destaca-se o seguinte:

à Educação em Direitos Humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (Brasil, 2018, p.11).

Em suma, uma educação com uma perspectiva humanista, em que todos os eixos de atuação são importantes, embora, para esta dissertação a Educação Básica se destaca para fim de orientação da prática docente, no que concerne à sua implementação em sala de aula. O primeiro aspecto a ser enfatizado é a promoção da interação entre a escola e a comunidade, o que significa dizer que a educação não pode se restringir aos muros da escola e ser reduzida ao conhecimento teórico de determinados conteúdos, mas instigar o estudante a participar da vida pública e se envolver em questões relativas à melhoria da qualidade de vida sua e da sua comunidade.

A proposta é que a Educação em Direitos Humanos seja promovida em três dimensões para o desenvolvimento de conteúdos em sala de aula, a saber: 1) Dimensão Conceitual (Conhecimentos e habilidades); 2) Dimensão Procedimental (Valores, Atitudes e Comportamentos); e, 3) Dimensão Atitudinal (Ações). Na primeira deve buscar desenvolver a compreensão do que é e como acessar os Direitos Humanos. Na segunda, desenvolver relações de respeito aos Direitos Humanos. E a terceira, é a realização de atividades que promovam os Direitos Humanos, como defende a reparação a violação desses direitos (Brasil, 2018, p. 19).

O documento elenca 6 princípios norteadores, dentre eles, a defesa de que “a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de Direitos Humanos e todos os espaços sociais” (Brasil, 2018, p.19). A começar pelo próprio ambiente escolar e a comunidade. Diante do exposto, a questão a ser respondida é a seguinte: como podemos desenvolver uma Educação em Direitos Humanos e contribuir para uma mudança qualitativa na cultura e no processo civilizatório?

a Educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (Brasil, 2018, p.19).

As ações programáticas propostas pelo documento incluem 28 ações diversas para serem

trabalhadas de forma transversal nos currículos da Educação Básica, com estímulo às discussões e aprofundamento acerca da questão dos Direitos Humanos na formação continuada, o uso de uma pedagogia participativa, a interação com organizações da sociedade civil, desenvolvimento de projetos culturais e educativos, incentivo ao protagonismo juvenil etc. São ações importantes, possíveis de serem desenvolvidas no ambiente escolar e a partir daí reverberar na comunidade. No entanto, é necessário o comprometimento de toda a comunidade escolar.

Um problema que observamos no contexto educacional do país, em geral, é a desvalorização da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no currículo escolar, tendo em vista que a Educação em Direitos Humanos deve ser trabalhada de forma transversal nessa área de conhecimento, junto com as Artes, a fim de proporcionar conhecimentos fundamentais para uma formação humanista e o cultivo e preservação dos valores democráticos. Portanto, não se pode reduzir a carga horária das disciplinas dessa área. Seria incoerente falar em promoção dos Direitos Humanos na Educação Básica e reduzir o espaço dos componentes curriculares que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para esse fim.

Diante exposto até aqui, vimos que o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) são documentos importantes para uma mudança de paradigma em relação aos Direitos Humanos no Brasil, que ainda é visto de forma distorcida e alienada, conforme quer a ideologia dominante, para a defesa de bandidos. Uma questão que nos pareceu fundamental ao escrever essa dissertação foi a apropriação desses documentos no ambiente escolar para desmistificar as distorções e iniciar um processo de desalienação dos estudantes que, por ventura, tenham qualquer (pré)conceito em relação ao tema. Mesmo que estes documentos tenham sido fruto de discussões coletivas através de fóruns, seminários e conferências, temos de admitir que eles não chegaram até a maior parte da população, cabendo-nos, enquanto professores e agentes de transformação social, apostar que o país pode ser melhor e romper com a cultura do ódio e da violência históricas.

Por fim, é importante salientar que uma Educação em Direitos Humanos a partir de uma perspectiva crítica não pode ficar reduzida aos documentos oficiais, sobretudo diante da compreensão de que o mesmo Estado que estabelece essas diretrizes é o responsável, em grande medida, pela violação desses direitos. Seguindo essa linha, acreditamos que o Ensino de Filosofia numa perspectiva crítica pode dar uma importante contribuição, tal como apresentamos na seção a seguir.

2.4. O diálogo como princípio metodológico para o Ensino de Filosofia e para a consecução dos fins de uma Educação em Direitos Humanos

As temáticas dos Direitos Humanos estão envoltas em tensionamentos que nos fazem compreender os limites para a sua efetivação, considerando o modo de produção capitalista e as desigualdades sociais inerentes às suas várias facetas e expressões. Mas tais tensionamentos são parte das contradições que se pretende evidenciar nessa dissertação, justamente para que se faça compreender a importância de falarmos e defendermos a construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos, pela defesa da dignidade da pessoa humana e, sobretudo, pela luta por garantia de uma vida digna às comunidades e indivíduos mais vulnerabilizados. Ressaltamos que ao fazer isso não estamos exigindo nada mais do que a legislação vigente propõe e garante.

Vimos na seção anterior que tanto o PNDH-3 quanto o PNEH são enfáticos ao defender a importância da educação, seja no espaço formal ou informal, na educação básica ou superior, para construção dessa cultura de respeito aos Direitos Humanos e a sua efetivação no cotidiano da existência humana.

Em nossa compreensão não é possível vislumbrar uma Educação em Direitos Humanos a partir de uma concepção de educação bancária, autoritária e desumana, como aquela denunciada por Freire (2012) ao longo da História da Educação brasileira no século XX. A educação não é mera abstração teórica e os estudantes não são meros receptáculos a serem preenchidos com conteúdos vazios de significado para a sua cultura. A efetivação da Educação em Direitos Humanos deve partir da própria cultura em que os estudantes estão inseridos, do seu contexto de existência, para estimular a participação e luta por garantia de uma vida digna àqueles que estão à margem. Defendemos uma concepção de educação alinhada ao pensamento freireano, pautada no diálogo como recurso metodológico e voltada para a formação do exercício crítico para a cidadania e para o trabalho. O objetivo dessa seção é apresentar os **oito** princípios da educação freireana que auxiliaram na prática docente durante o período da intervenção, tanto no que tange a metodologia, a partir do exercício do diálogo como ato de politicidade, quanto para a conduta docente na condução do processo de ensino e aprendizagem. A Pedagogia Radical, alinhada ao pensamento marcuseano, integra a perspectiva freireana de educar como um ato de politicidade.

Nos últimos anos, devido ao acirramento das disputas societárias pela extrema direita, no Brasil, o pensamento de Paulo Freire e a sua pedagogia vem sendo estigmatizados como algo que serve à doutrinação de esquerda. O descalabro das afirmações sem fundamento nas redes sociais, por exemplo, indicavam “o tal fracasso da educação brasileira” como consequência da sua pedagogia. Contudo, uma contradição que salta aos olhos é que aqueles que viam na pedagogia freireana um mal a ser extirpado, são justamente os responsáveis por atentar contra o Estado democrático de direito e os Direitos Humanos. Certamente, as visões distorcidas em relação à pedagogia freireana apenas serviram para fortalecê-la ainda mais entre os educadores, sobretudo,

porque estamos falando de uma perspectiva educacional que se preocupa com a dignidade da pessoa humana quando trata da desumanização do oprimido.

Portanto, não podemos falar em Educação em Direitos Humanos no Brasil sem mencionar e reverenciar a importante contribuição do patrono da educação brasileira: Paulo Freire. Em linhas gerais, a sua pedagogia se inscreve como progressista e defende **oito** princípios inegociáveis, sendo o **primeiro** deles, a alteridade, o outro, valorizando a ideia de que ninguém está sozinho no mundo. Por mais óbvio que pareça, Freire (2012, p. 22) afirma que ninguém está só no mundo, embora essa constatação traga consequências e implicações para o campo educacional, pois significa a defesa do respeito ao outro ter direito à palavra.

O direito à palavra se fundamenta no diálogo, na voz que fala e narra a história de si mesmo e afronta o falso pressuposto de que na sala de aula só existe um polo emissor - o professor e seu conhecimento -, e o pólo receptor deve ser passivo - o estudante sem voz e sem vez -, como uma espécie de recipiente vazio que está ali apenas para receber. Essa visão autoritária e unidimensional desumaniza o estudante ao negar o direito do outro à palavra. Para tratar as temáticas dos Direitos Humanos nesta pesquisa foi fundamental estimular e permitir a palavra aos estudantes.

O **segundo** princípio da educação, na perspectiva freireana, está interseccionado com o primeiro, isto é, se partirmos do pressuposto de que ninguém está só no mundo, devemos aceitar que esse outro compartilha o mundo com todos os outros seres vivos, humanos e não humanos, e que, se emite a palavra, tem direito a fala, o que implica em saber ouvir. Nessa relação se estabelece o diálogo. O educador, ao garantir ao estudante o direito à palavra, o direito de falar, está pressupondo uma metodologia pautada no diálogo. Ao escutar o outro está abrindo possibilidades para novas aprendizagens.

No entanto, esse ouvir não pode ser meramente protocolar - ele deve ser consequente, pois “se o educador está disposto a viver com o educando a experiência na qual o educando diz sua palavra ao educador, e não apenas escuta a palavra do educador, a educação se autentica, tendo no educando um criador de sua aprendizagem” (Freire, 2012, p. 23). Da mesma forma, para nós, permitir a palavra foi fundamental para a intervenção em sala de aula, pois ouvir o que os estudantes tinham a dizer sobre os Direitos Humanos auxiliou na tomada de decisões quanto aos rumos da pesquisa e no próprio processo de ensino e aprendizagem.

Um aspecto importante para o qual Freire (2007) chama a atenção é para “o falar a” e “do falar com”, estabelecendo a diferença entre o diálogo e o antidiálogo. No diálogo temos uma comunicação horizontal, ou seja, de A com B. Já no antidiálogo temos uma comunicação vertical de A sobre B, o que no final das contas não é nem uma comunicação mas um comunicado – é só uma

via de mão única. Diante disso, podemos afirmar que dialogar é permitir a voz e saber ouvir, compreender profundamente que ninguém está só no mundo. Para esta dissertação o diálogo não foi somente uma prática, mas um recurso metodológico no processo de ensino e aprendizagem sobre Direitos Humanos, sobretudo para a aprendizagem em comunhão.

A partir do momento em que se compreende que não se está só no mundo, torna-se necessário construir relações que permitam que, em comunhão, superemos determinadas limitações em prol da promoção de mudanças qualitativas no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o pensamento crítico é fundamental, pois é através da criticidade que podemos superar a imposição de determinadas ideias como se fossem insuperáveis (Freire, 2007, p. 56).

Uma vez em sala de aula, o primeiro passo é estabelecer um processo dialógico em torno dos objetos de conhecimento, de maneira a evidenciar os caminhos para uma epistemologia. Um professor que assume essa perspectiva educacional sabe que o conteúdo programático não pode ser imposto de cima para baixo, fora da realidade do estudante. Essa epistemologia envolve o movimento de escuta, em que o professor organiza e sistematiza os conteúdos acrescentando aquilo que os estudantes trazem de sua cultura⁸ e que, muitas vezes, passa despercebido como importante para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o professor não está ali de forma neutra, sendo necessário um preparo para desmontar visões mistificadas acerca da realidade, sobretudo hoje, em tempos de redes sociais. É justamente daí que vem o **terceiro** princípio da educação na perspectiva freireana. Desmontar a visão mágica.

Esse é um ponto importante, sobretudo quando falamos do interior, como é o caso de Lajeado, onde há o predomínio de uma mentalidade conservadora, que tende a apelar para o discurso vigente, de que “as coisas sempre foram assim e não vão mudar, devendo prevalecer assim”. Em relação à violação dos Direitos Humanos é muito comum essa visão fatalista, quando não, a expressão cheia de ódio se apresenta como discurso, como pudemos constatar em sala de aula.

Há um comediante tocantinense, chamado Evonei Fernandes, que nos seus vídeos a personagem representa essa perspectiva quando toca em questões como o trabalho análogo a escravidão, por exemplo, . Geralmente, na história a pessoa contrata alguém para trabalhar e quando o trabalhador termina o serviço e vai em busca do seu dinheiro acaba sendo enrolado, tendo em vista que o suposto patrão se comporta como se o trabalhador é que estivesse devendo. Precisa trabalhar mais para pagar a dívida e, portanto, deveria agradecer-lo por ter trabalho.

A história do comediante permite uma reflexão freireana, a saber, de que não devemos

⁸ Vale destacar que não interessa se a visão de mundo trazida pelo estudante é mágica, ideologizada ou alienada, já que ele tende a trazer os traços da cultura em que está imerso, servindo de ponto de partida para estabelecer o diálogo horizontal.

aceitar uma única visão acerca de um determinado problema. Nesse sentido, não se pode perder de vista a perspectiva dialética de construção do conhecimento, pois não é de uma hora para outra que a gente vai conseguir mudar determinadas visões.

Freire (2007, p. 34) afirma que ensinar exige rigorosidade metódica, no sentido de que aquele primeiro passo deve instigar o pensamento crítico através de questionamentos. O trabalhador enganado questionaria sobre os seus direitos e buscaria a justiça, por exemplo.

Mais importante do que as respostas, são as perguntas. É a partir daí que o professor democrático, na sua prática em sala de aula, vai fomentar o pensamento crítico, a curiosidade e a insubmissão do estudante, auxiliando na construção de uma linha de pensamento para que ele não apenas reproduza determinado conhecimento, mas se inquiete e busque respostas por si mesmo, superando a visão que tinha.

o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 2007, p. 35).

Percebemos aí um método em que o professor não está abordando um assunto de forma aleatória, mas a partir de uma determinada perspectiva que envolve a pesquisa. Paulo Freire (2007) pontua que não existe ensino sem pesquisa, para que os alunos se apropriem daquilo que ainda não dominam. Depois, pode-se ensinar a novidade, mas tomando cuidado para que nesse movimento não haja desrespeito à visão do outro, por mais ingênua que essa pareça. O exercício a ser feito, não só pelo professor como também pela equipe escolar é acolher os alunos, apresentando-lhes o conhecimento sistematizado e escolarizado ao longo da história, mas tendo como ponto de partida a realidade em que eles estão inseridos.

Desse modo, chegamos ao **quarto** princípio da educação freiriana, a saber, partir do nível em que está o aluno, dado que, normalmente, a cultura academicista pressupõe uma falsa dicotomia em relação à posição de superioridade do especialista em relação às massas populares. Contudo, o professor não pode acreditar que tem um domínio de conhecimento superior aos demais, pelo contrário, tem de saber ouvir e fomentar o diálogo. Um professor que se pensa superior, desrespeita e desmerece os saberes dos alunos e acaba por baixar o nível. Se, pelo contrário, o professor se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem, mais do que somente ensinar determinados conteúdos com foco na reprodução, ele contribui com a formação dos estudantes e com a produção dos saberes escolares, sem baixar o nível. O estudante, por sua vez, ao produzir os saberes escolares de forma ativa contribui com a modificação de uma determinada realidade social em que está inserido. Portanto, não se pode deixar de ter como ponto de partida o nível em que o estudante está, não para permanecer aí, mas para compreender como fazemos para superar esse nível. Foi isso que

fizemos durante as intervenções, procuramos conduzir o diálogo para a superação das visões distorcidas acerca dos Direitos Humanos, tomando como exemplo a própria realidade dos estudantes.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2007, p.36).

O **quinto** princípio da educação na perspectiva de Paulo Freire, que é a ideia de que “ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo” (2012, p. 26), considera que o professor tem uma formação “superior”, mas isso não quer dizer que ele domina todo o conhecimento. Da mesma forma, mesmo que um camponês nunca tenha pisado em uma sala de aula, não quer dizer que ele não possua nenhum conhecimento. Compreender esse princípio evita uma postura equivocada entre elitismo e basismo. A postura elitista, geralmente, caracteriza-se pela visão de que o estudante é uma folha em branco na qual o professor vai depositar seu conhecimento, não levando em consideração a vivência do estudante. Já o basismo consiste na ideia de que se não vivo determinada realidade não posso falar nada sobre a mesma. Ora, não se pode abrir mão da formação acadêmica, isto é, da condição de professor e pesquisador que pode contribuir com determinada realidade em termos de qualidade, pela modificação do ambiente e das pessoas que nele vivem. Somente ao trabalhar com temáticas sobre os Direitos Humanos pudemos verificar que não dominamos inteiramente o assunto e que o preparo das aulas é fundamental.

O **sexto** princípio freireano é a capacidade de assumir que os estudantes possuem limitações, antes de fazer qualquer tipo de julgamento, de forma a ajudar a superá-las. Por exemplo, no momento em que o estudante fizer uma pergunta mal formulada, não se deve censurá-lo, mas compreendê-lo e auxiliar na formulação da pergunta. Ao assumir a ingenuidade do estudante, o professor assume a sua própria ingenuidade diante de questões que não domina completamente, já que o professor não sabe de tudo. Quando tratamos dos Direitos Humanos em sala de aula vimos as limitações dos estudantes sobre o tema, bem como vimos a nossa própria limitação frente à abrangência das temáticas que tínhamos de trabalhar.

O **sétimo** princípio da educação freireana é a ideia da educação como um ato político, dado que para Paulo Freire (2012, p. 29), a política e a educação estão intrinsecamente ligadas, de modo que quando educamos estamos atuando politicamente. E quando atuamos politicamente estamos educando, ao mesmo tempo em que assumindo um discurso, mas entendendo que “não é o discurso que diz se a prática é válida; é a prática que diz se o discurso é válido ou não. Quem julga é sempre a prática, não o discurso. De nada adianta um lindo sermão seguido de uma prática reacionária”.

Entendemos, portanto, que falar sobre Direitos Humanos em sala de aula é um ato de politicidade.

O **oitavo** princípio diz respeito à necessidade de superação do autoritarismo que é a marca da sociedade brasileira e que acabamos reproduzindo mesmo quando nos dizemos progressistas. Nesse sentido, outro princípio importante é estarmos abertos ao novo, a reaprendermos. E isso não quer dizer que devemos abandonar tudo o que sabemos. Pelo contrário, o que já sabemos se solidificará ou se transformará na prática da sala de aula. E por fim, quem opta por uma educação numa perspectiva freireana deve estar sempre pacientemente impaciente, pois “o educador com a opção libertadora tem que viver pacientemente impaciente. Significa viver a relação entre a impaciência e a paciência. Não é possível viver só impaciente de querer a revolução para amanhã” (Freire, 2012, p. 31). Por outro lado, viver só pacientemente é esperar que as coisas aconteçam por si só. Como explicitado em seções anteriores, os Direitos Humanos dependem dos agentes de transformação social para se efetivarem na prática, ou seja, não devemos e nem podemos esperar somente do Estado garanti-los.

Assim, o conceito de Esperança em Paulo Freire ganha sentido. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) salienta que a esperança é antes de mais nada um movimento que nos leva a sair do lugar. Esse movimento se dá através da luta, já que quando se luta a esperança se movimenta e se aproxima da efetivação, tal como o camponês quando cultiva a terra espera os frutos que hão de vir, mas sem deixar de agir para livrar a sua colheita das ervas daninhas e pragas.

Diante do exposto, um aspecto fundamental é conhecer o terreno em que vamos atuar. A escola não está isolada do resto da sociedade e tudo o que acontece fora da escola adentra a escola em algum momento, como é o caso da violência presente na sociedade e reproduzida entre os muros da escola como resposta aos problemas sociais históricos do país.

2.5. O Ensino de Filosofia como um problema filosófico

O que faz do Ensino de Filosofia um espaço privilegiado para a educação em Direitos Humanos? O que o diferencia no contexto das Ciências Humanas da educação em geral? Eis o que pretendemos responder nas linhas a seguir. Nesse contexto é importante retomarmos a nossa definição do que é Filosofia. Seguindo a tradição da Teoria Crítica da sociedade e do materialismo histórico e dialético, como método que estimula o questionamento imanente de uma determinada realidade para sua transformação. Nesse sentido, o Ensino de Filosofia não pode ser pensado fora da realidade que o estudante está inserido.

O Ensino de Filosofia no Brasil não é recente, embora as idas e vindas da disciplina nos currículos escolares possam evidenciar o contrário em razão da sua obrigatoriedade no Ensino Médio somente em 2008, a partir da Lei nº. 11.684. Foi exatamente a partir desse marco que

tivemos uma ampliação dos horizontes acerca da Filosofia e do seu ensino, que promoveu a criação de cursos de Filosofia em Universidades Públicas que ainda não tinham, a fim de suprir as demandas das escolas por profissionais formados na área, em diferentes Estados. Da mesma forma, vimos o florescimento dos debates em torno do Ensino de Filosofia aumentarem com a criação de associações de filósofos e filósofas profissionais, a publicação crescente de materiais didáticos diversificados etc. Esse novo contexto exigiu, e continua exigindo, uma necessidade de pensar o Ensino de Filosofia como um problema filosófico (Velasco, 2011), pontuando sua especificidade enquanto componente curricular na grade curricular da Educação Básica, mesmo em face da perversa Lei nº. 13.415/2017, que mantém a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia, não mais como disciplina, mas sim como práticas e estudos.

Enfim, entendemos que o Ensino de Filosofia é um problema filosófico, compactuando com o que afirma Velasco (2011, p. 30):

Tem-se, em linhas gerais, a seguinte estrutura argumentativa: ensinar filosofia requer uma prévia atitude filosófica de reflexão e decisão sobre conteúdos e sobre as maneiras de transmissão de tais conteúdos; ademais e conjuntamente, faz-se necessário o comprometimento com o que é que se entende por filosofia. Se a identificação do que é filosofia já é um problema filosófico, o ensino de filosofia igualmente o será.

Seguindo a argumentação, quando falamos em Filosofia a primeira questão que devemos salientar é que não há uma única visão acerca desse conhecimento e que existem correntes de pensamento ao longo da própria História da Filosofia, cuja adesão do professor de Filosofia poderia indicar o que é Filosofia ou o que ele entende por Filosofia. Sobre esse ponto, entendemos que seria ingenuidade esperar que houvesse uma unanimidade acerca de como deve ser o seu ensino conforme uma única perspectiva do que é Filosofia. No entanto, há alguns pontos de consenso, pelo menos entre aqueles que defendem o seu ensino na Educação Básica.

Para Favaretto (2011), uma referência no Ensino de Filosofia é fundamental, pois indicaria o desenvolvimento de uma didática própria como vivência prática em sala de aula. Embora seja nesse espaço que surgirá o que deverá ser trabalhado no Ensino de Filosofia, buscando os objetos de conhecimento a partir da realidade dos estudantes. É importante atentar para não reduzir o Ensino de Filosofia a debates, sempre cuidando da conceitualização, para não cair em uma simples troca de opiniões. Nesse sentido, o autor é enfático ao defender que “não há Ensino de Filosofia sem texto filosófico” (Favaretto, 2011, p. 21). Pode-se e deve-se trabalhar outros textos, desde que em uma perspectiva filosófica para estimular o estudante a pensar.

Então, o Ensino de Filosofia não precisa ser reduzido à História da Filosofia, mas a defesa da apreensão dessa história se faz necessária na leitura dos textos, não só para compreender determinados conceitos, mas para a apreensão do caminho utilizado pelo filósofo para chegar a uma resposta de um determinado problema, Serve, também, para o próprio professor apresentar os seus

argumentos em prol de suas escolhas e tendências filosóficas. Aqui, estamos caminhando para expor as nossas escolhas filosóficas e metodológicas, alinhadas à Teoria Crítica e ao materialismo histórico e dialético, como convergências para a escrita da dissertação.

Ainda de acordo com Favaretto (2011, p. 31), o professor pode produzir o seu próprio material com vistas na História da Filosofia para construir os problemas filosóficos que fazem parte do cotidiano.

No que se refere a uma didática do Ensino de Filosofia, Rocha (2011) aponta para a necessidade de partir do contexto em que o estudante está inserido para tornar as aulas mais atrativas no exercício do pensamento filosófico. O desafio é fazer com que o estudante “apropriar-se dos instrumentos conceituais que enriquecem a compreensão do problema e o levam a um patamar mais complexo” (Rocha, 2011, p. 42), fator que exige uma articulação com as demais áreas do conhecimento, em observância ao que estabelece o currículo, devendo-se evitar o esquematismo tradicional. Ele, então, propõe pensar a aula em três partes ou 3 aulas em 1. Que consiste no seguinte: Primeira, parte da opinião dos estudantes; segundo, apresenta e problematiza as opiniões a partir de conceitos; terceiro, o fechamento com a leitura e a análise de textos filosóficos. Desse modo, ele defende a construção de uma sequência de procedimentos ao trabalhar determinado conteúdo. E assim contribuir com a formação de uma consciência crítica que esteja aberta ao novo (Rocha, 2011, p. 47).

Sobre a mesma temática, Gontijo (2011, p. 49) sugere “uma didática que cuide do que é próprio da atividade filosófica”, com prioridade para um planejamento que permita a apropriação tanto do que já foi produzido na História da Filosofia, quanto do processo de produção do conhecimento filosófico em sala de aula. Desse modo, é importante buscar tecer relações interdisciplinares, partindo de questões atuais ligadas à realidade do estudante.

O Ensino de Filosofia é um problema filosófico em si mesmo e a sua implementação em sala de aula exige uma didática. Diante disso destacamos que é a partir dessas contribuições, que concebemos a nossa didática para o Ensino de Filosofia, ou seja, uma didática que buscou os seus objetos de conhecimento na realidade do estudante a fim de estimular o pensamento crítico de forma atrativa, sem abandonar o rigor metodológico na problematização das questões levantadas e na construção do conhecimento e sem descuidar dos textos filosóficos para construir a base conceitual.

Nesse sentido, além de uma didática para o Ensino de Filosofia, também precisamos pontuar a questão da metodologia, coerente com a didática. Sendo assim, pontuamos a contribuição de Lagon et al (2011, p. 34) de que “se um professor quiser ensinar diálogo filosófico terá que dialogar filosoficamente” e o mesmo vale para a escrita. Em suma, ensinar a filosofar exige uma

postura filosófica por parte do professor e na dinâmica da sala de aula mais do que levar respostas, levantar questões que estimulem o estudante a pensar.

Seguindo essa mesma linha, Kohan, Gallo e Guido (2011) salientam que a função de uma metodologia para o Ensino de Filosofia deve ser ensinar a pensar filosoficamente, sendo o professor de Filosofia, antes de mais nada, um filósofo. Eles também defendem uma metodologia que parta do ensino por problemas, o que corroborou para atender as nossas expectativas de trabalhar com as temáticas dos Direitos Humanos. Essa opção se dá pela compreensão de que esta perspectiva permite aos estudantes pensarem por si mesmos, “apoiando-se nos filósofos para construir seu próprio pensamento” (Kohan; Gallo; Guido, 2011, p.120).

Na vida prática, a experiência possibilita mobilizar o pensamento para criar conceitos em resposta a esses problemas e “não há outro modo de aprender o movimento do conceito senão lançando-se ao conceito” (Kohan; Gallo; Guido, 2011, p. 126), isto é, não há como elaborar conceito sem compreender o que é um conceito e como se chega a ele. Parte-se dos conceitos para compreender os problemas e mobilizar os estudantes pela experiência sensível.

Percebemos, assim, que tanto a didática quanto à metodologia são elementos importantes para o Ensino de Filosofia, necessitando da sala de aula para construirmos nossa própria didática e metodologia, mas sem partir do zero. Há estratégias pedagógicas que podemos usar nesse processo de construção, além de princípios importantes no sentido de um ensino que caminhe para o pensar filosoficamente. Ou seja, a compreensão de que a partir de problemas filosóficos o Ensino de Filosofia se torna mais consequente, sobretudo, ao instigar o estudante a pensar por conta própria. O diálogo com a realidade que o estudante está inserido, a utilização de textos filosóficos e o levantamento de questões ao invés de respostas prontas.

Acreditamos que essas perspectivas para o Ensino de Filosofia podem contribuir sobremaneira para uma Educação em Direitos Humanos. Quando falamos de Educação em Direitos Humanos, não estamos inventando a roda, mas tratando de algo que está na legislação vigente e que, portanto, precisa ser implementado nos espaços educacionais, como fizemos no Colégio Nossa Senhora da Providência, em Lajeado-TO, com base na Estrutura Curricular do Ensino Médio da rede de ensino do Tocantins (2023). Neste documento do Tocantins já citado, consta a seguinte orientação: “os conhecimentos sobre Direitos Humanos são trabalhados de forma interdisciplinar de acordo com o que dispõe a Resolução nº. 01, de 30/05/2012, CNE/CP”, da mesma forma “como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar” (2012, p. 2).

Frente a essa determinação, ao implementar a Educação em Direitos Humanos no Ensino de Filosofia, procuramos responder a uma questão específica: as temáticas da Educação em Direitos Humanos podem ser tratadas de um ponto de vista filosófico, ou, em outras palavras, podemos

tratar os Direitos Humanos como um problema filosófico? A ideia sempre foi apresentar argumentos positivos para respondê-la, tendo em vista que quando se fala em direitos, o campo jurídico se apresenta como preferencial na busca por respostas, embora a preocupação dessa dissertação tenha se voltado para tecer relações interdisciplinares nas intervenções. Cabe ressaltar que a interdisciplinaridade fez parte do processo de ensino e aprendizagem durante o desenvolvimento da pesquisa, interseccionando Filosofia, História, Arte e Direito, de modo a permitir uma compreensão de que a Educação em Direitos Humanos é abrangente.

A resolução supracitada segue aquilo que é estabelecido por documentos internacionais e nacionais acerca dos Direitos Humanos como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9394/96), o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH-3), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação. Ou seja, o que estamos propondo nada mais é do que aquilo que é reconhecido como obrigação por parte do Estado e da sociedade, a saber, implementar a Educação em Direitos Humanos em sala de aula, mas procurando refletir sobre a diferença entre reconhecer e garantir.

É inegável o reconhecimento dos direitos fundamentais previstos constitucionalmente, por parte do Estado, a fim de garantir a dignidade às comunidades e aos indivíduos. Todavia, quando se fala em Direitos Humanos, a despeito do Brasil ser signatário dos tratados internacionais de Direitos Humanos, observamos resistências em aceitar as determinações emanadas desses tratados, inclusive nos níveis mais elementares das relações humanas, em que vemos muitas vezes e discursos se levantarem contra os Direitos Humanos, como se eles fossem uma coisa muito ruim. Portanto, há uma diferença entre reconhecer e garantir os Direitos Humanos no Brasil. O país reconhece, mas as manifestações ideológicas do próprio Governo Federal, no período de 2019 a 2022, mostraram que o Estado pode não garantir a efetivação, mesmo em face das legislações vigentes.

A Educação em Direitos Humanos, diante disso, tem como função preparar os indivíduos para participar da vida pública e para ganharem consciência dos seus direitos e agir na busca de sua efetivação. Então, a Educação em Direitos Humanos precisa acontecer na prática, no chão da escola, embora a Estrutura Curricular do Ensino Médio do Tocantins seja bem restrita, dependendo da opção político-pedagógica da unidade escolar e dos próprios professores para ocorrer. Se não houver no interior das escolas pessoas sensíveis às pautas dos Direitos Humanos, dificilmente, haverá efetivação. Um elemento que poderia contribuir para mudar essa realidade seriam as formações continuadas, como prevê a resolução nº. 1, de 30 de Maio de 2012. No entanto, não percebemos esse movimento. Pelo contrário, muitas vezes, as escolas acabam reproduzindo a

violação dos direitos, como vemos na sociedade em geral. Outro ponto que vem sendo negligenciado pelos sistemas de ensino é acerca da produção de material “tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos” (2012, p. 3). Sabidamente, de acordo com a Resolução nº. 1, de 30 de Maio de 2012:

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. § 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (Art.5º).

Como se nota no excerto, trata-se de um movimento planetário voltado para a implementação de uma perspectiva humanista dos direitos na educação e nas escolas. Contudo, sabemos que a Educação em Direitos Humanos não pode se restringir a apenas um componente curricular ou uma área do conhecimento, embora, em grande medida, o Ensino de Filosofia possa assumir esse compromisso e contribuir para que se garanta aquilo que é reconhecido pelos diferentes documentos orientadores no que diz respeito aos Direitos Humanos, principalmente, na linha do que já defendemos, a partir de uma perspectiva anticapitalista proposta pela Pedagogia Radical.

Para tanto, há que se refletir sobre a Educação em Direitos Humanos de um ponto de vista filosófico, a partir de uma abordagem crítica dos Direitos Humanos que não se afaste do mundo real (Nascimento, 2010). Conforme o seguinte exemplo: o professor chega para lecionar no Colégio Nossa Senhora da Providência, em Lajeado-TO, tendo como desafio trabalhar as temáticas da Educação em Direitos Humanos, a partir dos documentos orientadores da rede de ensino, mas ao invés de partir da realidade da comunidade, prefere realizar uma abstração conceitual junto aos estudantes. Qual é a consequência dessa opção pedagógica? Pensamos que tal opção pode não despertar o interesse dos estudantes, além de incorrer no distanciamento entre a teoria e a prática. É importante valorizar os conceitos a partir dos documentos e textos específicos, porém a problematização deve começar pela realidade dos estudantes, caso contrário, corre-se o risco de o conteúdo perder o significado existencial.

Uma Educação em Direitos Humanos, em uma perspectiva filosófica, deve ser crítica e desconstruir qualquer visão distorcida e alienada, mostrando que não é o fato de um determinado indivíduo estar em uma posição privilegiada, em relação a esses direitos, que faça pensar que eles não são necessários. Diante disso, um aspecto muito importante da Educação em Direitos Humanos, em uma perspectiva filosófica, é a sensibilização, considerando o diálogo como uma metodologia para ensinar a filosofar e estabelecer alguns princípios como o respeito, a tolerância, a ponderação, a alteridade, a parcimônia etc., como defendia Paulo Freire.

Atualmente, observamos muitas experiências em que a sensibilização é a primeira etapa utilizada como metodologia para ensinar a filosofar, sendo uma didática para o Ensino Médio, como ensina o professor Silvio Gallo acerca das oficinas de conceitos, utilizando as etapas da sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Penso que essa primeira etapa pode ser bem-sucedida com o recurso a peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos [...]. Em suma, algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema. (GALLO, 2012, p. 96).

Desde já, destacamos que não trabalhamos com essa metodologia de forma completa na aulas e intervenções, mas apenas com a perspectiva da sensibilização com o apoio da arte, entendendo que “a Educação em Direitos Humanos e para os Direitos Humanos procura estimular todas as formas pelas quais se possa chegar a conceber o resgate do sujeito” (Bittar, 2010, p. 181). No caso, a arte produz uma das formas de resgate do sujeito ao despertar a sensibilidade adormecida, além de abrir os olhos para outras realidades possíveis. A arte é como uma resistência, transgressora e subversiva, afirma Bittar (2010).

Em “A arte na sociedade unidimensional”, Marcuse (1982) chama a atenção para o papel liberador da arte, que com a sua força afirmativa libera o negativo, sendo fundamental para enfrentar a repressão imposta pelo projeto civilizatório de uma sociedade unidimensional. Em suas palavras: [...] a arte, com toda a sua força afirmativa, operaria como parte do poder liberador do negativo e ajudaria a libertar o inconsciente e o consciente mutilados, que solidificam o *establishment* repressivo (Marcuse, 1982, p. 256). O filósofo também evidencia a função da sensibilização veiculada pela arte, mas ressaltando que isso não substitui a ação política para produzir mudanças qualitativas na realidade social.

A arte cumpre o papel central de nos tirar de um estado de letargia imposto pela racionalidade unidimensional, que não permite ao indivíduo desenvolver com plenitude as faculdades humanas livremente. Então, uma metodologia do Ensino de Filosofia, que se pretende radical, apoia-se na arte enquanto resistência e capacidade de libertar a consciência dos estudantes do jugo da repressão do sistema, que os faz pensar e agir de forma distorcida e alienada em relação aos Direitos Humanos.

Para tanto, a educação precisa formar valores como a dignidade, a alteridade, a liberdade, a solidariedade, a equidade, a diversidade, a igualdade, o respeito, dentre outros, que não podem prescindir da arte, até porque o ensino desses valores não pode ficar apenas no discurso. É necessário compreender que o pensamento crítico é, genuinamente, sensível à dimensão da alteridade (Bittar, 2010, p. 185).

Dito isso, é importante conhecermos um pouco mais sobre o perfil desse homem

unidimensional - produto das sociedades capitalistas. Para Rosin (2009, p. 139), estamos falando de alguém que é caracterizado pelo conformismo, que aceita as imposições sociais à medida em que introjeta a lógica do sistema, a competitividade, por exemplo, que é a característica do capitalismo. Consequentemente, temos nos estudantes a tendência de serem acríticos e se reconhecerem nos produtos consumidos.

Da mesma forma, ao contrário de dominar a máquina, podem ser facilmente dominados por ela, pois “a tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social” (Marcuse, 1973, p. 18). Nesse sentido, ao invés do avanço tecnológico contribuir para uma vida digna para todos as pessoas, há muito mais labuta e miséria na luta pela existência, dado que a mercantilização da vida cobra dos indivíduos a liberdade em troca da possibilidade de ascensão social, consumo e conforto. “O resultado é euforia na infelicidade” (Marcuse, 1973, p. 26), já que a maioria acaba excluída dessa possibilidade e vive à margem, como é o caso da maioria dos indivíduos da classe trabalhadora.

É nesse contexto de unidimensionalidade que se afirma a necessidade da defesa dos Direitos Humanos, pois os indivíduos são alijados, também, do direito à liberdade ao aceitarem as determinações históricas do modo de produção capitalista. A maioria das pessoas simplesmente introjeta as formas de existência do modelo social e o reproduz na luta cotidiana pela existência, de forma acrítica, não sendo possível vislumbrar as possibilidades de transformação qualitativa rumo a novas formas de florescimento humano.

De acordo com Rosin (2009, p. 146), a partir de uma análise da estética Marcuseana, a arte, enquanto arte, poderia contribuir sobremaneira tanto para que olhemos para a sociedade de forma diferente quanto também projetando possibilidades. Pois, afinal de contas, ela transcende a realidade, já que “a verdade da arte está na capacidade de romper com aquilo que aliena e de se comprometer com a emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão, tanto no domínio da subjetividade quanto da objetividade”. E ao transcender a realidade nos possibilita pensar para além do que está posto.

Em uma entrevista⁹, o filósofo brasileiro Paulo Arantes defendeu a importância do pensamento crítico para uma cidadania efetiva, afirmando o seguinte: “se você entende bem o funcionamento do filósofo alemão mais abstruso do início do século XIX, seguramente no fim desse processo o seu espírito e a sua sensibilidade social será incompatível com a miséria pasmosa em que vive a sociedade” (2023, sn).

Trazendo um exemplo mais concreto, imaginemos o poder de impacto nos estudantes a leitura de um livro como “Os miseráveis”, de Victor Hugo; de ir ao museu e olhar a pintura “Os

⁹ Disponível em: <https://youtu.be/f-IUVJU9QSE?si=i2ycOj8kqPZUghXZ>

retirantes”, de Cândido Portinari; de ter acesso a um bom filme com orientação, como “Minamata”, de Andrew Levitas; ler um livro de Filosofia com a orientação de um professor ou adulto responsável em casa. Enfim, as obras de arte mostram uma determinada realidade, muitas vezes ignorada pela maioria das pessoas por simples falta de acesso. A partir da dialética da razão, podemos deduzir que quem se apropria desse tipo de conhecimento, assim como de um livro de Filosofia, acaba sendo a própria elite dominante, que se mune de formas específicas de poder para dominar socialmente.

Partindo da compreensão de que o Ensino de Filosofia é uma trincheira de resistência à unidimensionalidade social e a formação de uma racionalidade tecnológica em função da formação crítica que pode ofertar no Ensino Médio, cabe a nós, enquanto professores de Filosofia, utilizarmos essa trincheira para trabalhar a educação em Direitos Humanos, mostrando suas contradições e limites, sem deixar de apontar as possibilidades de mudanças, que apesar de escassas, existem, a partir da nossa própria atuação. Na unidade escolar em que atuamos, vimos limites e possibilidades para o debate acerca dessa temática e procuramos defender a inserção do projeto que realizamos no Projeto Político Pedagógico e no calendário de formação continuada. Em sala de aula, utilizamos esse espaço para fomentar o pensamento crítico e realizar uma espécie de oficina experimental, propondo atividades e elaborando materiais com os estudantes, que entendemos ser materiais didáticos necessários para a prática em Direitos Humanos.

Portanto, uma educação em Direitos Humanos, em uma perspectiva filosófica, compreendendo uma Pedagogia Radical não pode ter como objetivo apenas a apreensão de determinados objetos de conhecimento pelos estudantes, mas, sobretudo, instigá-los à prática a fim de fazer com que eles próprios se compreendam como sujeitos de direitos, que fazem parte de uma comunidade. E como parte dessa comunidade, a luta pela garantia de uma vida digna para todos deve ser uma luta de todos. As aulas de Ética e Filosofia Política tiveram essa função interdisciplinar, de tratar os direitos para além da esfera jurídica, tal como acontece atualmente. Os Direitos Humanos, a partir da Educação em Direitos Humanos, precisam ser entendidos como problemas filosóficos.

Diante desses apontamentos expostos nessa seção, uma coisa ficou evidente, a discussão em torno dos Direitos Humanos não é algo alheio a Filosofia e, nesse sentido, o Ensino de Filosofia tem uma enorme contribuição a dar para a efetivação da Educação em Direitos Humanos em sala de aula. No entanto, falta na prática as condições materiais para que isso se efetive. Por exemplo, a escassez de material de apoio didático-pedagógico para o desenvolvimento das aulas, sem falar na falta de formação continuada em Direitos Humanos para os professores que atuam na Educação Básica.

CAPÍTULO III

AS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DO NOVO ENSINO MÉDIO

3.1. O lugar da Filosofia e das Ciências Humanas no Novo Ensino Médio

Uma das principais críticas que se faz à reforma do Ensino Médio, aprovada então no Governo de Michel Temer por meio da Lei n.º. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é a redução ou fragmentação das humanidades. O que em última análise significa um ataque ao pensamento crítico. Afinal de contas, um dos objetivos do Ensino de Filosofia, Sociologia, História e Geografia é fomentar o pensamento crítico como um aspecto fundamental para uma educação que visa formar cidadãos críticos. Logo, quando se reduz ou fragmenta o ensino de humanidades, busca-se eliminar a crítica.

É nessa linha que segue Soares (2020, p. 309) ao analisar a reforma do Ensino Médio à luz da teoria crítica Marcuseana. O primeiro ponto para o qual esse autor nos chama atenção é que tal reforma, ao contrário do discurso oficial de melhoria da educação, busca na verdade atender os interesses mercadológicos. E a partir daí contribuir para a manutenção da ordem dominante. Para tanto, a educação cumpre um papel importante na transformação da racionalidade humana em racionalidade tecnológica. Sob o domínio da racionalidade tecnológica a educação cumpre meramente o papel de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Não sendo interessante, portanto, para o empresariado um trabalhador que pensa criticamente, que questione suas condições de subsistência.

Quando da discussão para aprovação da nova estrutura curricular do Ensino Médio ficou evidente o ataque ao pensamento crítico por meio dos discursos antifreireano e da tentativa de retirar da grade curricular a Filosofia e a Sociologia. No final das contas, conseguiu manter na Lei n.º. 13.415/2017 a obrigatoriedade de estudos e práticas desses componentes curriculares. Ou seja, a rede não precisa necessariamente ofertar a disciplina, mas inseri-la numa trilha ou eletiva. É o que ocorre, por exemplo, com a estrutura curricular para o Ensino Médio da Rede Estadual do Tocantins, onde não há o componente curricular de Filosofia na 3ª Série do Ensino Médio e não há o componente curricular de Sociologia na 2ª série. Para que tenham acesso a esse conhecimento os estudantes têm que cursar uma trilha de aprofundamento que tenha no seu módulo estudos e práticas desses componentes curriculares.

Soares (2020), a partir da teoria crítica Marcuseana, salienta que tal processo faz parte de um projeto de dominação - que se caracteriza pela eliminação da crítica e por conseguinte a imposição de uma única perspectiva das coisas. Ou seja, elimina-se qualquer possibilidade de

mudança. Uma característica desse processo é a transformação do sujeito em consumidor. Nesse sentido, a cultura e a educação têm um papel importante na introjeção de determinados valores. Assim, o indivíduo acredita ser livre para fazer determinadas escolhas, quando na verdade essas escolhas são limitadas, ou direcionadas.

Aliás, por falar em escolhas, um dos principais argumentos utilizado pelos defensores da reforma do Ensino Médio foi de que o estudante teria liberdade para escolher qual itinerário seguir. Na prática estamos vendo que essa escolha não existe, ou seja, é condicionada pelas condições estruturais da escola. Além do fato de que, como pontua Soares (2020, p. 349), condicionado pela racionalidade tecnológica, o estudante não tem condição nenhuma de fazer escolhas.

Diante disso, não dá para negar que a lógica por trás da reforma do Ensino Médio é a manutenção da ordem dominante por meio de uma racionalidade tecnológica a serviço do capital. Por isso não podemos esquecer do que diz Mészáros (2008, p. 27), sobre a possibilidade de uma reforma educacional às margens corretivas e interesseiras do capital:

O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível [...]. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa [...]. É necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Nessa mesma linha, Corti (2019, p. 52) destaca que a reforma do Ensino Médio segue o mesmo modelo do perpetrado por outros governos neoliberais. Ou seja, restrito a uma mudança curricular, sem tocar nas questões estruturais. Sobretudo porque essas mudanças não necessitam de um grande aporte financeiro, sem falar na abertura para a privatização. Nesse sentido ela é enfática ao afirmar que:

Estamos diante de uma reforma que destrói o Ensino Médio público, mas que também desnuda a destruição da própria política, uma vez que os atores que definem a agenda educacional não foram eleitos, mas promovem a privatização indireta da esfera pública tomando decisões estratégicas num movimento opaco e imperceptível para a maioria da população. Ao fazê-lo, abrem um enorme leque de novas possibilidades de negócio para o capital às custas do direito social e humano à educação. Numa explícita aliança com o Estado, o capital aprofunda a barbárie social em nome de saídas que garantam a continuidade de seu processo de acumulação (Corti, 2019, p. 52).

Com uma reforma do Ensino Médio, onde pensamento crítico, representado pelas ciências humanas, têm seu espaço reduzido e fragmentado, não é possível vislumbrar mais a educação contribuindo para que saímos do reino da necessidade para liberdade (Corti, 2020, p. 350). A reforma do Ensino Médio acaba coisificando e alienando o estudante. Sem falar na precarização do trabalho docente - obrigado a trabalhar itinerários alheios a sua formação.

Não podemos esquecer do processo de perseguição que os professores vêm sofrendo, tendo a sua liberdade de ensino ameaçada. É para o que chama atenção Linares e Bezerra (2019, p.

133), que veem com preocupação os rumos que a educação brasileira está tomando como um todo. Ressaltando o avanço de uma espécie de obscurantismo representado por movimentos como Escola sem partido. O ataque aos docentes não é sem propósito. Enquanto avança de um lado um movimento que busca descredibilizar os docentes, por outro lado fundações ligadas a grandes bancos e empresas se apropriam da gestão escolar. Com isso o que se percebe é um ataque orquestrado contra a escola pública. Diante desse perigo os autores (Linares; Bezerra 2019, p. 133) conclamam a todos aqueles que defendem a escola pública, gratuita e laica - “a cerrar fileiras para defender uma educação que, democratizando a instrução pública, seja um ponto de apoio para produção do conhecimento humano. Uma ferramenta para a civilização contra a barbárie”. Ou seja, uma educação que respeita e promove os direitos humanos. Sem isso, não há educação verdadeiramente democrática.

Nessa linha, Soares (2020, p. 351) destaca que o sistema tem suas contradições. E é a partir dessas contradições que devemos atuar se quisermos vislumbrar a reabilitação da crítica e por conseguinte da razão humana. E por sua vez a busca por mudanças qualitativas. Essas contradições estão na própria lei do novo Ensino Médio. Por exemplo, no seu artigo 35, quando no parágrafo 7º pontua que: “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (2017, sn). Ora, como falar numa formação integral sem as humanidades? Mais adiante no seu parágrafo 8º, diz que ao final do Ensino Médio o estudante deve apresentar duas competências, a saber: I- o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; E II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (2017, sn). Ou seja, uma formação mais voltada para a prática - para o mercado do trabalho.

Ainda de acordo com a Lei nº. 13.415/2017, os sistemas de ensino têm autonomia para organizar os currículos desde que observados as diretrizes estabelecidas pela norma. Sobretudo quanto à carga horária e aos componentes curriculares obrigatórios. Destacando o Projeto de Vida do estudante como o núcleo da educação básica. Ou seja, respeitando a centralidade do projeto de vida, os sistemas estaduais de ensino têm autonomia para organizar os currículos a partir das suas especificidades. Dito isso, vejamos como a implantação da nova estrutura curricular do Ensino Médio está ocorrendo no Tocantins - território onde está localizado o nosso campo de pesquisa. Um processo que teve início no ano de 2019, de forma experimental, mas foi a partir de 2022 que começou sua expansão para toda a rede estadual de ensino.

3.2. O Novo Ensino Médio no Estado do Tocantins

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC-TO), a nova estrutura curricular do Ensino Médio começou a ser implementada no ano de 2019, de forma experimental, em 56 escolas-piloto. A principal mudança consistiu na inclusão dos itinerários formativos composto pelo componente curricular de projeto de vida, as disciplinas eletivas, trilhas de aprofundamento e educação técnica e profissional. Já em 2022, a implementação é expandida para toda a rede estadual. Começando com as 1ª série do Ensino Médio. Tendo como novidade a inclusão do componente curricular de projeto de vida e as disciplinas eletivas. A partir daí o projeto era implementar o restante do currículo de forma gradativa, ou seja, em 2023 nas 2ª série do Ensino Médio - além do projeto de vida, das eletivas, também as trilhas de aprofundamento - componentes que compõem o que se denomina de itinerários formativos, e no caso de algumas instituições o ensino técnico e profissional. No entanto, a rede estadual do Tocantins se antecipou e, já em 2023, avançou também para as 3ª séries. Com isso, todo o sistema de ensino estadual, no que se refere às escolas públicas, está funcionando 100% com a estrutura curricular do novo Ensino Médio .

Um aspecto importante é que essa implantação em toda a rede se deu justamente no momento de retorno às atividades educacionais presenciais, depois de quase dois anos da suspensão das aulas presenciais, em consequência da pandemia da Covid-19. Desse modo, além do desafio do retorno à presencialidade, sobretudo em relação à condição socioemocional da comunidade escolar e o *déficit* de aprendizagem do período de atividades remotas e híbridas, também houve o início desse processo - o que não ocorreu sem questionamento por parte dos docentes, mas sem muito eco. O que corrobora com a crítica de Linares e Bezerra (2019) quando chamam atenção para o fato de que organizações ligadas ao mercado tem mais voz do que aqueles que estão no chão da escola.

Nessa linha, Cara (2019, p. 30) salienta que o objetivo dessas organizações é transformar a educação num insumo econômico. Para tanto utilizam como justificativa o discurso do baixo desempenho dos estudantes em avaliações como o Programa Internacional de Avaliação (PISA). “Sua cosmologia econômica discursa em nome do avanço da “aprendizagem”, mas tem como objetivo final a dominação programática e financeira do Estado brasileiro no tocante à matéria educacional”. Dessa forma, há uma imposição de uma agenda e cabe a quem está na escola apenas executar.

O documento curricular do território do Tocantins (DCTTO) para o Ensino Médio, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC-TO), e aprovado pelo Conselho Estadual da Educação, onde encontramos a organização da nova estrutura curricular construída a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e composta pela formação geral básica e pelos itinerários formativos. Se deu no contexto pandêmico. Ou seja, num ambiente onde

os professores estavam esgotados pelo trabalho remoto e sem condição de participação efetiva nos debates para elaboração do mesmo. Assim, não é de se admirar que ao chegar no chão da escola houvesse um estranhamento. Sem falar na falta de formação, de material e condições estruturais para trabalhar as aulas dos itinerários formativos.

Mas para SEDUC-TO o documento foi elaborado com a participação dos professores, técnicos da secretaria e professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Já a aprovação pelo Conselho Estadual da Educação (CEE) ocorreu por meio da Resolução nº. 169 de 20 de dezembro de 2022. Trata-se de um documento bastante robusto dividido em 5 cadernos. Sendo que no caderno 1 encontramos as disposições gerais, no caderno 2 encontramos as diretrizes para a formação geral básica, no caderno 3 encontramos as diretrizes para as trilhas de aprofundamento, no caderno 4 as diretrizes do projeto de vida e eletivas, por fim, no caderno 5 encontramos as diretrizes para formação técnica e profissional.

Como o nosso foco aqui é o lugar das humanidades na nova estrutura curricular do Ensino Médio. Vamos nos ater às partes que tratam desta área. Mas é importante destacar que em linhas gerais o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT/TO) para o Ensino Médio segue o que está estabelecido pela Lei nº. 13.415/2017. Ou seja, uma formação voltada para atender a demanda do mercado de trabalho. Tanto que a arquitetura curricular é construída tendo como direcionamento final a educação técnica e profissional. Em relação a carga horária a distribuição é a seguinte:

na Arquitetura do Ensino Médio ofertado no território do Tocantins, a Formação Geral Básica (1.800 horas conforme BNCC) e os Itinerários Formativos (1.200 horas), integralizam 3.000 horas relógio, sendo ofertadas 25 horas semanais (relógio) que, convertidas em horas/aula, correspondem a 30h/a semanais (de 50 minutos cada) na rede estadual do Tocantins, totalizando 3.600 horas/aula - regime parcial e 5.400 horas/aula – regime integral. Na prática, o estudante no regime parcial, permanece em média 4 horas e 15 minutos na escola, sendo ofertadas 5 horas/aula na forma Presencial (P) e o sexto horário é ofertado na forma Não Presencial (NP) (DCT/TO, 2022, p. 79).

Um ponto que chama atenção é a introdução da educação à distância na Educação Básica. Ou seja, parte da carga horária obrigatória serão de atividades não presenciais. Um ponto a se questionar é a efetividade das aulas não presenciais, sobretudo diante do que as aulas remotas nos mostraram no contexto da pandemia. Nesse sentido cabe o questionamento de Santos (2019, p. 58) se numa realidade tão desigual como a nossa a educação a distância não contribui mais ainda para essa desigualdade. Por outro lado, pensando do ponto de vista dos interesses do mercado, temos aí uma ótima oportunidade de negócio.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é uma das áreas que compõem a formação geral básica. Juntamente com Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Já os componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são: Geografia, História, Filosofia e Sociologia - Tendo como

objetivo, de acordo com o documento, levar os estudantes:

compreender as diversas sociedades e culturas, refletindo criticamente sobre as relações entre os indivíduos e grupos, nos âmbitos social, político, histórico e cultural. Esses componentes permitem análises que permeiam variados tempos históricos e espaços geográficos, em níveis locais, regionais, nacionais e mundiais e contribuem, principalmente, no fortalecimento de identidades, na valorização cultural, no respeito à democracia, na autonomia intelectual, no pensamento científico, na responsabilidade social e ambiental e na elaboração de projetos de vida que vão além de planos individuais, mas intenções que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável em suas relações humanas (DCTTO, 2022, p. 11).

Percebemos, assim, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a partir dos seus componentes curriculares cumpre um papel importante, a saber: fomentar o pensamento crítico a partir da análise de uma dada realidade e de diferentes perspectivas. Diante disso, fica ainda mais evidente a crítica de que o ataque às ciências humanas é um ataque ao pensamento crítico. Inclusive, quando se impõe uma perspectiva unidimensional para essa área. Ora, cada componente curricular que compõem a área de ciências humanas e sociais aplicadas tem sua especificidade, desse modo quando se opta, como está no documento (DCT/TO, 2022, p. 13), de trabalhá-los de forma integrada. A tendência é haver um direcionamento para determinada perspectiva. Pois o professor e a professora não foram formados por área de conhecimento, mas para uma formação específica. Ou seja, Filosofia, Geografia, História ou Sociologia.

O documento Curricular do Tocantins (DCT/TO) para o Ensino Médio, seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõem que as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sejam desenvolvidas a partir de quatro categorias: 1- Tempo e Espaço; 2- Território e fronteira; 3- Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e 4- Política e trabalho. Sendo que cada categoria dessa deve ser trabalhada a partir de uma perspectiva multidisciplinar. Por exemplo, digamos que um professor formado em Geografia vai trabalhar a categoria tempo e espaço. Ele deve fazer isso não apenas do ponto de vista geográfico, mas também filosófico, histórico e sociológico. Como fará isso se não foi formado para tanto é a questão que não quer calar. Diante disso, a tendência é o objeto de conhecimento ser trabalhado numa perspectiva disciplinar.

O documento (DCT/TO, 2022, p. 22) também traz qual o objeto de cada componente curricular da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por exemplo, a Filosofia que é compreendida como criadora de conceitos no DCT/TO. Tem como função, em diálogo com os demais componente curricular da área, pensar a realidade a partir de uma perspectiva racional. Contribuindo assim, para formação de um indivíduo ético e responsável socialmente. Para tanto o objeto de conhecimento central é a teoria do conhecimento a ser desenvolvida de forma gradativa, tendo como referência a história da filosofia. Ou seja, “na 1ª série – Teoria Geral do Conhecimento; II) 2ª série – Teoria do Conhecimento na Idade Antiga e Medieval; III) 3ª série – Teoria do

Conhecimento na Idade Moderna e Contemporânea” (DCT/TO, 2022, p. 23). Há porém um problema. Foi retirado da estrutura curricular do Tocantins para o Ensino Médio, o componente curricular de Filosofia da 3ª Série.

Outro aspecto que merece atenção no Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT/TO) para o Ensino Médio, referente ao Ensino de Filosofia, e em consonância com a Lei nº. 13.415/2017 e a base nacional comum curricular - é o reconhecimento de que o mesmo passa a ser compreendido não mais como um componente curricular obrigatório, mas como “estudos e práticas”, se colocando como a base do conhecimento a partir da sua função de criadora de conceitos filosóficos (DCT/TO, 2022, p. 240). O que na prática torna-se uma falácia se não houver profissionais formados na área que garanta essa efetivação. Daí que, para Gallo, em entrevista¹⁰ concedida a Rachid (2022, s/p), o que vai ocorrer é um esvaziamento da filosofia:

Vejo essa atual política educativa esvaziando o papel da filosofia. Ela está um pouco em tudo e tudo diz respeito a ela também. Então a filosofia está em diálogo com a matemática, física, biologia, história, sociologia. Só que o grande problema que temos no Brasil é a nossa estrutura escolar disciplinar; por que a filosofia não funcionou lá nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo? Porque temas filosóficos apareciam de forma transversal e nossos professores das disciplinas específicas não eram formados para trabalhar esses temas transversais e muitos desses temas eram filosóficos, como a ética, por exemplo. Um professor de matemática, português não é formado para trabalhar com ética. E os Parâmetros diziam que a ética é um tema tão importante que ela não pode ser uma disciplina, tem que estar em todas. Legal, discurso bacana. Mas na prática ela simplesmente não aparece na escola porque cada professor vai trabalhar o seu tema, assunto, conteúdo (GALLO, *apud* Rachid, 2022, s/p).

Nesse sentido, outros pontos trazidos pelo documento curricular do Tocantins sobre o Ensino de Filosofia merecem nossa atenção. Por exemplo, o trecho que fala da contribuição do Ensino de Filosofia para inserção do jovem no mundo do trabalho. Destacando que essa contribuição se dá no desenvolvimento de competências e habilidades que faça com que essa inserção se dê a partir de uma perspectiva ativa, crítica, criativa e responsável (DCT/TO, 2022, p. 27). Trazendo assim uma visão utilitarista do Ensino de Filosofia.

Há também o aspecto da formação para cidadania quando destaca como deve ser a postura docente. Porém, nos chama atenção, que isso venha depois da contribuição da Filosofia para inserção do jovem no mundo do trabalho. Como se a prioridade fosse essa e não a formação para cidadania. Não que o Ensino de Filosofia não possa dar sua contribuição para formação para o trabalho. Como lembra Paulo Arantes (2023), um dos aspectos importantes para a garantia de uma cidadania efetiva, é criar condições dignas de vida para os indivíduos. E num país como o nosso isso se dá através do assalariamento. No entanto, o Ensino de Filosofia e o Sistema de Ensino Público não podem ser reduzidos a formação para o mercado de trabalho.

O professor tenha em vista que seu trabalho deve levar o estudante à construção de uma sociedade mais justa, democrática, solidária, inclusiva, pois são condições indispensáveis para o efetivo exercício da cidadania, bem como para o aprimoramento do estudante como pessoa humana. A Filosofia, ao ser trabalhada com o currículo integrado, faz

¹⁰ Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/05/16/silvio-gallo-bncc/>.

com que as escolas construam um espaço que permita aos estudantes valorizar a não violência e o diálogo; o respeito à dignidade do outro e o combate às discriminações ou às violações a pessoas ou grupos sociais, além de participação na política e na sociedade, para possíveis construções de projetos pessoais e coletivos, como possíveis conceitos resultantes de todo o processo educativo (DCT/TO, 2022, p. 27-28).

Mesmo com suas contradições, percebemos também no documento a questão dos Direitos Humanos relacionado ao exercício da cidadania. Ou seja, o Ensino de Filosofia tem como missão formar para o exercício da cidadania e conseqüentemente para defesa de uma sociedade justa e fraterna - uma sociedade que respeite os Direitos Humanos.

3.3. Os itinerários formativos e as suas contradições

Ao analisar o lugar da Filosofia e das Ciências Humanas na nova estrutura curricular do Ensino Médio não podemos deixar de falar dos itinerários formativos composto pelo componente curricular de Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento. Essa é considerada a parte diversificada do currículo, em que, segundo o documento, o estudante terá liberdade para escolher o melhor caminho de acordo com o seu projeto de vida.

As trilhas de aprofundamento estão organizadas por área, seguindo a estrutura da formação geral básica, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De acordo com o DCT/TO (2022), as trilhas foram elaboradas a partir de uma escuta realizada junto aos estudantes. “As escutas tinham como objetivo colher informações acerca do perfil e interesses dos estudantes do Ensino Médio. Os resultados subsidiaram a escrita dos Itinerários Formativos” (2022, p. 13).

A partir desse processo de escuta foram elaboradas 17 trilhas de aprofundamento. Aqui vamos nos ater às trilhas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a saber: Vozes da juventude: passado e presente para um novo futuro; Sementes do cerrado: Cidadania e Sustentabilidade; Uma ideia na cabeça e uma câmera na mão. Antes vejamos o que diz o DCT/TO (2022) sobre as trilhas de aprofundamento no geral.

Em relação às trilhas de aprofundamento o DCT/TO (2022), pontua que segue as orientações nacionais. Como por exemplo, a Resolução do Ministério da Educação (MEC) nº. 1.432/2018, que estabelece como objetivo dos itinerários formativos:

a) Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional; b) Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; c) Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; d) Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (DCTTO, 2022, p. 22).

O principal ponto a se destacar aí é ideia dos itinerários formativos, sobretudo as trilhas de aprofundamento, como um espaço de aprofundamento da formação geral básica. Ou seja, o

estudante terá a possibilidade de direcionar a sua formação para uma determinada área. Um questionamento a se fazer é se isso é interessante na educação básica. Se ao fazer isso não está limitando o estudante. Ao invés de abrir um leque de possibilidades, acaba fechando portas. Até que ponto esse estudante tem condição, do ponto de vista cognitivo, de fazer essa escolha?

Outro ponto importante para compreender a organização dos itinerários formativos é a questão dos eixos estruturantes. Que funcionam como uma resposta ao ponto anterior. Ou seja, seria um antídoto contra a tendência a uma formação fatiada. Nesse sentido, o documento curricular do território do Tocantins (2022) propõe que os mesmos sejam trabalhados de forma integrada e interligada. Pois, “os Eixos Estruturantes têm intencionalidades pedagógicas, objetivos, justificativas e foco pedagógico distintos, mas que se complementam de forma interdependente” (2022, p. 30).

De acordo com o DCT/TO (2022) são quatro os eixos estruturantes dos itinerários formativos, a saber: Investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção cultural, e empreendedorismo. Isso mesmo, o empreendedorismo é um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos - o que corrobora com as críticas acerca de que a nova estrutura curricular do Ensino Médio busca atender interesses econômicos. Sob a ideia que o empreendedorismo seria uma forma de inserção do estudante ao mercado produtivo e a partir daí gerar sua própria renda. No final das contas o que se está fazendo é criar no estudante a mentalidade de que o sucesso profissional só depende dele. Se não há vaga de emprego informal, é só empreender. Com que recursos? Em quais condições? Temos aí uma boa receita de como formar indivíduos frustrados e depressivos. Pois se algo dá errado a culpa não é do sistema em que está inserido, mas dele que não se esforçou o bastante.

De acordo com DCT/TO (2022, p. 32) “a organização curricular do Ensino Médio pressupõe a adoção de uma arquitetura curricular inovadora, flexível e que oportunize aos estudantes a escolha de sua trilha formativa.” Na prática não é isso que vem ocorrendo. Tanto que um dos principais argumentos daqueles que defendem a revogação do Novo Ensino Médio é, além do ataque ao pensamento crítico, a impossibilidade de efetivação dessa escolha por falta de condições estruturais das escolas e profissionais qualificados.

Sobre as formas de oferta das trilhas, o documento curricular do Tocantins (DCT/TO) - etapa Ensino Médio - elenca duas, a saber: trilha de aprendizagem simples, ou seja, que contempla apenas uma área de conhecimento. E trilha de aprendizagem integrada, ou seja, que contempla duas ou mais áreas de conhecimento. Além disso, o documento também (2022, p. 43) ressalta a necessidade de observar a dinâmica territorial, pois “a oferta de trilhas de aprofundamento demanda por capacidade de oferta da rede, e pode ser realizada em parcerias com outras instituições e com

outras unidades escolares da própria Rede de Ensino.”

As trilhas de aprofundamento funcionam a partir da lógica de uma formação técnica e profissional. As aulas são organizadas em módulos que são trabalhados de forma concomitante. O que nos leva a questionar a ideia de aprofundamento.

Para compreender melhor vejamos a arquitetura da trilha Vozes da Juventude: Passado e presente para um novo futuro - da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa trilha foi organizada a partir de uma única área, ou seja, é uma trilha de aprendizagem simples. E tem como objetivo:

Propiciar aos estudantes o reconhecer-se como sujeitos da história do presente, passado e futuro a partir de conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos, políticos e geográficos, propondo reflexões, problematizações e intervenções em questões de natureza sociocultural e ambiental, de forma que atendam e discutam a diversidade e promovam a socialização e articulação de temas e grupos em consonância ao estímulo de seu protagonismo estudantil, principalmente no que repercute as realidades das juventudes tocantinenses (DCT/TO, 2022, p. 2).

Percebemos, assim, que a trilha de aprofundamento elege um tema. E a partir desse tema o plano de curso é construído. No caso da trilha vozes da juventude, são quatro módulos. Sendo que o primeiro tem como temática: A historiografia e a construção de uma identidade juvenil. O segundo tem como temática: Juventudes e Diversidades. O terceiro tem como temática: A juventude protagonista e seu compromisso na construção cidadã de uma sociedade mais justa. E o quarto módulo 4: A juventude empreendedora na busca da felicidade. Um aspecto interessante é que esses módulos são trabalhados de forma concomitante ao longo de todo o ano letivo. E a carga horária de cada módulo é maior do que a carga horária de componentes curriculares como Filosofia, Sociologia e Arte. Já a carga horária total depende da classificação da escola. Ou seja, se é diurna, noturna ou integral. E onde está localizada (Urbana ou Rural). Percebe-se que a ideia é um aprofundamento de cada módulo nos moldes de uma especialização. A falta de sentido, de material, formação do professor entre outros acaba contribuindo para que o estudante perca o interesse e evada.

Um ponto interessante que a ementa da trilha de aprofundamento que a trilha vozes da juventude traz é acerca do perfil docente. Ou seja, estabelece que deve ser alguém formado na área de ciências humanas. Mas também pode ser alguém que tenha habilidades com juventudes. Aqui temos um ponto bastante criticado na Lei nº. 13.415/2017, que estabeleceu a nova estrutura curricular do Ensino Médio sobre a questão do notório saber. Isto é, o professor não precisa ter formação, mas se demonstrar ter experiência poderá atuar. Ora, se estamos falando de uma formação escolar, onde se exige o mínimo de domínio do conhecimento científico isso é inaceitável. Como também é inaceitável que isso ocorra numa trilha de Ciências Humanas onde espera-se que o professor tenha capacidade para desenvolver o pensamento crítico.

As demais trilhas de aprofundamento seguem a mesma estrutura. Ou seja, elege-se uma temática. E essa temática passa a ser trabalhada dividida por módulos. Um ponto interessante é que nas trilhas integradas. Ou seja, formada por duas ou mais áreas. Há um alargamento das possibilidades e arranjos. Como por exemplo, na trilha de aprofundamento Eu sou meu padrão, da área de Linguagens, há uma integração com Ciências Humanas, no módulo 01 que tem como temática as origens do belo, ou seja, estamos falando da questão estética - que também pode ser abordada a partir de uma perspectiva histórica, sociológica e geográfica.

Mas, em geral, analisando os arranjos curriculares referente às trilhas de aprofundamento na rede estadual da educação do Tocantins, a partir do que estabeleceu a instrução normativa nº. 10, de 19 de Dezembro de 2022, e com alterações, de 18 de janeiro de 2023, percebe-se que as Ciências Humanas perdeu espaço. Ainda que nas trilhas de aprofundamento integradas, encontremos a presença das Ciências Humanas. No entanto, nada garante que serão essas trilhas a serem trabalhadas nas escolas. Sobretudo, porque apesar do discurso que diz que o estudante terá liberdade para escolher seu itinerário formativo, na prática o que vai prevalecer é as condições estruturais da escola em ofertar determinada trilha ou não. Outro fator complicador, é que há todo um discurso que tenta enfiar goela abaixo uma visão das ciências humanas como algo inútil. Esse discurso utilitarista acaba afastando o estudante da área de Ciências Humanas. Nesse sentido, é importante destacar as palavras de Nussbaum (2015, p. 4) sobre as consequências da retirada das humanidades da grade curricular da educação:

estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros.

Se a democracia está em risco, estão em risco os direitos humanos. O fato é que não se pode compreender a existência de qualquer trilha de aprofundamento sem a existência de um módulo de ciências humanas. Ainda mais quando o próprio documento curricular do Tocantins, coloca as ciências humanas, e em especial a Filosofia como uma espécie de guarda-chuva das demais áreas e componentes curriculares. Não podemos falar em formação crítica sem a presença das Ciências Humanas.

Além das trilhas de aprofundamento, a nova estrutura curricular também trás o componente curricular de Projeto de Vida e as disciplinas eletivas como parte dos itinerários formativos. Em relação às eletivas, a organização se dá muito parecido com as trilhas de aprofundamento. No entanto, um aspecto interessante é que a unidade escolar tem autonomia para elaborar as suas próprias eletivas a partir da especificidade local. E as mesmas são semestrais, tendo que ser apresentado ao final um produto educacional. Teoricamente parece ser mais interessante que

as trilhas - tanto para o estudante como para o professor - já que as mesmas podem ser desenvolvidas no formato de um projeto de pesquisa e extensão. Por outro lado, na prática a ênfase tem sido dada ao empreendedorismo. Inclusive o processo de escolha que se dá em “feirões” - onde o professor é orientado a se comportar como um vendedor e o estudante seria o cliente. Já em relação ao componente curricular de Projeto de Vida o DCT/TO (2022, p. 22) diz o seguinte:

essa Unidade Curricular Projeto de Vida tem por objetivo oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiências que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia, desenvolver o protagonismo e a responsabilidade sobre suas escolhas presentes e futuras. O Projeto de Vida vem como uma proposta de incentivar e apoiar o estudante no processo de reflexão sobre ‘quem ele sabe que é’ e ‘quem ele gostaria de ser’ e ajudá-lo a planejar o caminho que precisa seguir para realizar esse encontro.

Observa-se que o componente curricular de Projeto de Vida desempenha uma função primordial nessa estrutura curricular. É uma espécie de catalisador dos sonhos dos estudantes e de direcionamento da formação básica e sua organização. No entanto, é importante destacar a crítica que Gallo (*apud* Rachid, 2022, s/p) faz ao projeto de vida, que numa sociedade neoliberal está pautado no discurso do protagonismo juvenil e no empreendedorismo. O que não se concretiza na realidade, com isso vai gerar frustração entre os jovens.

Essa ideia do projeto de vida como centro do Ensino Médio também é objeto de crítica de Moraes, Costa e Brito (2022). Fazendo analogia com a cloroquina, remédio ineficaz no combate a pandemia de Covid-19, mas que foi amplamente defendido como tal. Estes autores defendem que o projeto de vida é ineficaz no combate dos males do Ensino Médio. Por isso, “é preciso denunciar e combater a disciplina Projeto de vida, representativa da direção privatizante e empobrecedora do Novo Ensino Médio, assim como é preciso denunciar e combater a prescrição de cloroquina para a Covid-19” (Moraes; Costa; Brito, 2022, s/p).

Nos parece que não é uma estratégia interessante combater o componente curricular de projeto de vida. Ainda que tenhamos consciência de que o mesmo cumpre o papel de direcionar o estudante para o mercado de trabalho. O fato é que há uma lei que ampara a existência do mesmo. E sua retirada por si só, não vai resolver os males do Ensino Médio. Talvez a estratégia mais acertada, pelo menos até se ter condição de uma mudança mais profunda, é disputar o projeto de vida, dando uma orientação crítica a partir de uma metodologia problematizadora e uma pedagogia radical ao mesmo. Nesse sentido é importante lutar para garantir que as Ciências Humanas sejam responsáveis por ministrar as aulas desse componente curricular.

3.4. O Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência

A nova estrutura curricular do Ensino Médio começou a ser implantada no Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência (CENSP), em 2022, com a inserção do componente

curricular de Projeto de Vida e as disciplinas eletivas, nas 1ª séries do Ensino Médio. E nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - terceiro segmento. O que não aconteceu sem estranhamento por parte da comunidade escolar tendo em vista o contexto que isso se deu - na retomada das atividades educacionais presenciais - após o período de aulas remotas e ou híbridas devido a pandemia de Covid-19.

Para ajudar no processo de implantação, a Secretaria da Educação do Tocantins (SEDUC-TO) criou a figura do Coordenador Pedagógico de Área. No entanto, isso não adiantou muito tendo em vista que os professores que assumiram essas coordenações não tiveram formação para desenvolver suas atividades. Assim as coisas foram acontecendo a partir do chão da escola. Sendo que a maior dificuldade foi sobretudo em relação às disciplinas eletivas. Quanto ao componente curricular de Projeto de Vida não houve uma grande dificuldade tendo em vista que o mesmo já vinha sendo trabalhado como disciplina no Ensino Fundamental. Desse modo, para grande parte dos alunos não era uma novidade. Isso, no entanto, não evitou que houvesse uma resistência por parte dos estudantes, sobretudo a partir do questionamento acerca da utilidade do projeto de vida.

Em relação às disciplinas eletivas foram, tendo em vista se tratar de uma unidade escolar pequena, ofertadas cerca de 6 ao longo do ano letivo de 2022. Sendo que destas, 3 foram da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. E dessas 3, 2 foram elaboradas pelos professores da unidade escolar: Cinema e Pensamento, desenvolvida no 2º período EJA. E Introdução à História do Lajeado, desenvolvida no 3º período EJA. Além das eletivas da área de humanas, também teve eletivas da área de Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Com isso, só a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias não ofertou eletivas.

No geral, estudantes e professores avaliaram como positivo as aulas dos itinerários formativos no ano letivo de 2022, inclusive as aulas do componente curricular de Projeto de Vida - que foi trabalhado por um professor da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em espaços como reuniões de área, pré-conselho de classe e conselho de classe, ressaltou-se que apesar das dificuldades iniciais, ao final tudo ocorreu dentro do planejado.

Já em 2023, ocorreu a adesão 100% da unidade escolar à nova estrutura curricular do Ensino Médio. Com isso além das 1ª séries, o componente curricular de projeto de vida e as disciplinas eletivas foram expandidos para as 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Além disso, também foram implementadas as trilhas de aprofundamento - e são nessas trilhas que tem tido uma maior resistência por parte dos estudantes, onde inclusive observa-se um grande índice de infrequência. O corpo docente também tem tido dificuldade no desenvolvimento por falta de material e formação.

O componente curricular de Projeto de Vida foi trabalhado nas três séries do Ensino Médio

, por professores de diferentes formações do ponto de vista das áreas de conhecimento. Por exemplo, nas 1ª e 3ª séries os professores modulados foram da área de ciências humanas e linguagens e nas 2ª séries temos professores da área de linguagens e de ciências da natureza. Quanto às eletivas teve de todas as quatro áreas. Sendo que duas foram da área de ciências humanas e sociais aplicadas - a eletiva Cinema e Pensamento, trabalhada na 1ª série do Ensino Médio. E a 3P (Propriedade, Produtividade e Potencialidade), trabalhada na 2ª série do Ensino Médio - Extensão Pedreira. Em relação às trilhas de aprofundamento, a unidade escolar ofertou 5 - sendo três na sede e duas na extensão Pedreira. É importante destacar que cada área é responsável pelo menos por uma trilha. No caso das ciências humanas e sociais aplicadas a trilha trabalhada é a “vozes da juventude: passado e presente para um novo futuro”, tanto na sede quanto na extensão Pedreira.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2023), da unidade escolar. O processo de escolha dos itinerários formativos, sobretudo, as eletivas e trilhas de aprofundamento, se deu a partir da escuta democrática da comunidade escolar. Tanto por meio de votação em cédulas quanto por meio de ferramentas como o google formulários. Na prática percebe-se que a escolha está limitada tanto pela questão estrutural como pela formação do corpo docente. No entanto, nos seus espaços de deliberação a escola tem feito discussões, sobretudo, subsidiada pelo componente curricular de projeto de vida, sob a orientação da área de ciências humanas, do cuidado para que os estudantes não sejam prejudicados.

Nesse sentido, outro ponto importante é a articulação e organização das áreas. Com destaque sobretudo para as Ciências Humanas que tem conseguido se destacar na ocupação de espaços. E assim vem conseguindo garantir a modulação de professores no componente curricular de projeto de vida bem como a oferta de eletivas e trilhas. Além de participar de eletivas e trilhas de outras áreas. Como por exemplo, na trilha “Eu sou meu padrão”, da área de linguagens, onde possui um módulo de Ciências Humanas. E na trilha Nutrição e qualidade de vida, da área de ciências da natureza, que também possui um módulo de Ciências Humanas.

3.5. A pesquisa interventiva em sala de aula com os ODS balizando a prática docente

Ao longo dessas páginas já apresentamos o nosso campo de pesquisa - o Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência - e o território que ele está localizado no Município de Lajeado/TO. Também falamos em quais turmas a pesquisa foi desenvolvida (23.01 e 23.02 - 2ª Série do Ensino Médio e 33.01 - 3ª Série do Ensino Médio) e o perfil dos alunos, filhos da classe trabalhadora. Mas é importante ressaltarmos alguns pontos antes de descrevermos como se deu a intervenção.

Primeiro, estamos falando de uma escola localizada numa Área de Proteção Ambiental

(APA-Serra do Lajeado). Segundo, de um território afetado pela construção de uma obra de grande porte - a Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães. Tanto o primeiro quanto o segundo afetam o modo de vida local. Sobretudo no que diz respeito à garantia dos direitos humanos.

Em consonância com a Organização das Nações Unidas (ONU), acreditamos que a garantia dos Direitos Humanos passa pela efetivação de um desenvolvimento sustentável. Analisando Lajeado e sua história, essa questão se evidencia. Nos levando a questionar: existe desenvolvimento sustentável em Lajeado? Os cidadãos deste município têm acesso a políticas públicas de qualidade? Tem seus direitos a uma vida digna garantido? Diante disso, pareceu-nos mais apropriado trabalhar a Educação em Direitos Humanos a partir dos objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS) da ONU, estabelecidos pela Agenda 30, divulgada em Nova York, na cúpula das Nações Unidas, em 2015.

A ONU estabeleceu 17 objetivos. No entanto optamos por fazer uma seleção de 7, olhando para a realidade em que os estudantes estão inseridos. Essa seleção foi feita por eles próprios, a partir de rodas de conversas onde foram instigados a refletir sobre a cidade onde vivem e os seus problemas. Desse modo, antes de falar em Direitos Humanos nos pareceu adequado falar em ética e política, pois como vimos a partir de diferentes autores, a temática dos Direitos Humanos se insere em um debate ético e político.

Diante disso começamos a ouvi-los sobre o que é política? Para a partir daí apresentar uma concepção filosófica acerca da questão proposta. Ou seja, a compreensão da política no seu sentido clássico, de busca pelo bem comum. Porém não deixando de abordar a concepção da política como fim em si mesmo. Problematizando-a, sobretudo a questão que na primeira perspectiva a ética está intrinsecamente ligada à política, já na segunda isso não acontece.

Quando falamos em política na sala de aula percebemos, através da fala dos estudantes, a reprodução de um discurso que reduz a política à corrupção. Outro aspecto é um distanciamento - eles não se veem como parte da política e como seres políticos. Pois só percebem a política partidária e o sistema eleitoral. Diante disso buscamos diferenciar a política enquanto um determinado conhecimento prático da política institucional. Nesse sentido, a concepção aristotélica que nos define como seres políticos foi importante. Sobretudo por levá-los a compreender como a política está no nosso dia a dia e reflete na cidade que temos. Ou seja, se a cidade é boa ou ruim, é consequência da política.

A partir das discussões surgiu o problema do desinteresse com a política (em grande medida por essa incompreensão do que ela é), o que acaba contribuindo para que a política seja utilizada para atender interesses privados. Propomos, então, o seguinte problema a ser pensado, e expressado de forma escrita, por eles: **como fazer os cidadãos interessarem-se pela política.**

Tivemos várias contribuições nas quais pudemos perceber que houve uma compreensão por parte dos estudantes do que é política numa perspectiva filosófica. Por exemplo, a estudante MC (turma: 23.01) começou sua argumentação falando o seguinte: “Política não se resume em corrupção, tudo é política, dentro de casa querendo ou não temos uma política [...]”. E é a partir daí que ela responde o problema. Ou seja, o interesse dos cidadãos pela política ocorrerá à medida que compreenderem que esta faz parte da sociedade afetando a nossa vida. Compreender o que é a política também, é a linha adotada por outro estudante - LG (turma: 23.01), para fazer com que as pessoas se interessem pela política. Um aspecto interessante trazido por esse estudante é acerca da questão do individualismo: “os cidadãos atualmente pensam somente em dinheiro e crescer individualmente sem pensar em mais ninguém”. Como consequência disso, a política é pensada como um meio para se alcançar projetos individuais e não pensando no bem comum. A participação em espaços como fóruns e conselhos comunitários é um caminho apontado por outra estudante, a KC (turma: 23.01) - que ressalta também a necessidade de se criar novas estratégias para garantir uma participação efetiva nesses espaços. Em geral, um ponto em comum entre todas as contribuições dos estudantes está a necessidade de conhecer o que é a política de fato e compreender como ela afeta a nossa vida. Por isso, para nós ficou evidente que a política deve ser trabalhada a partir da realidade que os estudantes estão inseridos. Ou seja, pensando nos problemas locais. Óbvio, sem deixar de mostrar que isso se conecta com as questões gerais.

Ao final dessa atividade, a nossa avaliação foi positiva. E acreditamos ter alcançado o objetivo proposto. A maioria dos estudantes buscaram resolver o problema, relacionando com as discussões e leituras de filósofos como Platão, Aristóteles, Maquiavel e Tocqueville. Como também buscando em outras fontes, como sua própria realidade. No entanto também tiveram aqueles que recorreram ao aparelho celular ou simplesmente copiaram *ipsis litteris* do colega. Aliás, tem sido um desafio as aulas de filosofia com a presença do aparelho celular. O problema não é o aparelho em si. Mas o uso que se faz dele. Sobretudo, em um contexto de introjeção da racionalidade tecnológica (Marcuse, 1973). Ao invés de exercitar o pensamento, ainda que utilizando o aparelho celular, busca-se a resposta pronta.

No entanto, esse aspecto não inviabiliza o exercício proposto. E, inclusive, contribuiu para que fizéssemos a seguinte provocação. Muitos haviam ressaltado a questão da corrupção como um fator que faz com que os cidadãos percam o interesse pela política. Mas quando me apropriou da ideia do outro como se fosse minha. Não estou me comportando da mesma forma daqueles políticos que critico? Qual a moral que tenho de fazer essa crítica quando me comporto de forma corrupta? Observamos que esses questionamentos causou um grande impacto nos estudantes. Levando-os a se questionar se a corrupção não está na estrutura da nossa sociedade. E que, portanto, superá-la exige

mais do que discursos demagógicos que pregam o fim dessa prática. Ainda sobre essa atividade destacamos duas estratégias pedagógicas para fazê-los se engajar nas discussões e exercitar o pensamento crítico.

A primeira é instigá-los por meio de questionamentos a falar sobre um determinado problema. A partir daí vem o segundo, que é passar atividades de escrita onde eles apresentam de forma mais estruturada seu pensamento. Um aspecto importante da atividade escrita é que mesmo aqueles estudantes mais tímidos que não gostam de falar em público, acabam participando. Por outro lado, nem todos têm o domínio da escrita. E talvez aí esteja um dos fatores que os leva a copiar da *internet* ou do colega.

Estamos falando de estudantes da 2ª série do Ensino Médio - é de se esperar que os mesmos tenham o hábito da leitura e um certo domínio da escrita estruturada. Não nos enganemos. Não é essa a realidade que encontramos. O nível de leitura e de escrita dos nossos estudantes está bastante aquém do ideal. Uma atividade que nós desenvolvemos nas aulas de filosofia que mostra isso é quando escrevemos trechos de textos filosóficos e pedimos que os estudantes interpretem. Lembrando que não são textos aleatórios, mas que estão dentro dos objetos de conhecimento que estão sendo trabalhados. Raramente encontramos um estudante que consegue fazer a análise e interpretação correta do trecho. Quando pedimos para relacionar com a sua realidade, trazendo exemplos, a dificuldade aumenta. No entanto, acreditamos que esse é o caminho. Sem leitura de textos filosóficos e exercício de escrita não há Ensino de Filosofia. Óbvio, na nossa concepção.

É importante salientar que esse primeiro movimento foi desenvolvido ao longo de três aulas. Na primeira ouvimos os estudantes sobre o que eles compreendem por política e apresentamos algumas concepções. Na segunda aula eles desenvolveram o exercício de escrita a partir do problema proposto: **como fazer os cidadãos interessarem-se pela política**. E na terceira fizemos a devolutiva dos textos com os apontamentos devido e fechamos com algumas reflexões a partir dos filósofos trabalhados.

Na etapa seguinte entramos na questão dos Direitos Humanos propriamente. O que seriam Direitos Humanos. Partindo da lógica de compreender o conhecimento dos estudantes acerca do tema. Para então apresentar uma conceituação. Num primeiro momento ninguém conseguiu responder a pergunta objetivamente. Mas apontaram que seria algo que nos diz respeito enquanto humanos. Fiquei pensando como seria possível não conseguirem falar algo, que *a priori*, está presente no nosso cotidiano, ainda que muitas vezes de forma distorcida. Diante disso, propus que respondessem essa pergunta de forma escrita, acrescida de uma ilustração.

Se há algo que eles gostam bastante é de se expressarem por meio de ilustrações. De modo que não demonstraram resistência em fazer a atividade, caprichando nos desenhos. Já a parte escrita

nem tanto. Creio que isso reflete o fato que apesar de se falar muito em Direitos Humanos na nossa sociedade, não se sabe do que se trata. Isso é ainda mais grave quando estamos falando de estudantes que deveriam, seguindo o que estabelece a grade curricular de ensino, ter educação em Direitos Humanos. Para corroborar com o que estamos falando vejamos o que escreveu a estudante FM (23.01): “Direitos Humanos é algo que temos direito. É algo que fica a nosso favor. Para falar a verdade eu não tenho muito ideia do que é Direitos Humanos”. As demais contribuições também foram nessa linha de compreensão dos Direitos Humanos como algo voltado para o nosso benefício. Cabe destacar, no entanto, uma fala do estudante AS (turma: 23.01) que relaciona com a questão da desigualdade referente às relações de gênero – em que a mulher tem mais privilégio que os homens. Fala que provocou um debate em sala de aula. No qual intervimos por compreender que ainda não era o momento do debate pela falta de argumento lógico.

No momento seguinte, a partir do que eles haviam respondido acerca do que são os direitos humanos. Buscamos problematizar e aprofundar a visão apresentada a partir do texto “Fundamentos dos Direitos Humanos”, de Fábio Konder Comparato (1997). E “O que são esses tais Direitos Humanos”, de Giuseppe Tosi (2010). Concluído esse momento de problematização e aprofundamento, passei a seguinte atividade: A partir do que haviam compreendido sobre o que trabalhamos, até então, sobre Direitos Humanos deveriam elaborar duas perguntas relacionadas a temática trabalhada. Depois de elaboradas as perguntas, o estudante foi orientado a direcioná-las à turma que deveria debatê-la, então.

Seguindo essa estratégia pedagógica, retomamos o debate que eles haviam iniciado em outro momento. Mas, agora de forma organizada. Inclusive estabelecendo a seguinte regra. Quando um estudante estivesse com a fala, ninguém deveria interrompê-lo, independente do que estivesse dizendo. A primeira questão foi apresentada pela estudante AK (turma 23.02) questionando se de fato as mulheres tinham mais direitos que os homens. O estudante que havia escrito que as mulheres tinham mais privilégio que os homens continuou defendendo sua visão. Enquanto outros argumentavam o contrário. Eles queriam ouvir minha opinião. No entanto, disse que naquele momento eles deveriam falar. Posteriormente, eu fiz o fechamento da aula.

As demais perguntas apresentadas não causaram tanta polêmica. Em parte por que não eram problemas ou porque não foram bem elaboradas. Nesse sentido, permaneceu-se a discussão em torno do problema da igualdade de gênero. Sobretudo, quando a estudante AC (23.02), perguntou se as mulheres têm mais direitos que os homens por que elas ganham menos. Recebendo como resposta de um colega uma negativa. Ou seja, uma fala de que isso não existia. Nesse momento achamos apropriado fazer uma intervenção salientando que num debate temos direito a defender nossa visão, porém para que nossa visão tenha valor científico, ela precisa está

fundamentada em fatos. Nesse sentido, pontuamos que a desigualdade salarial entre homens e mulheres é um fato inquestionável apontado por diferentes pesquisas. Tanto que acabar com essa desigualdade é um dos objetivos para o desenvolvimento sustentável estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Essa discussão foi muito produtiva porque mostrou que queira ou não a compreensão que se tem dos Direitos Humanos é de que este privilegia alguns em detrimentos de outros. Quando que na verdade os Direitos Humanos são para todos. Porém há alguns que necessitam de uma maior proteção que os demais devido a desigualdade. Acreditamos que eles conseguiram compreender isso. Ainda que sabemos que entre compreender e ter uma mudança de atitude há uma distância considerável a percorrer.

Esse segundo movimento foi desenvolvido em quatro aulas. Na primeira ouvimos através de um exercício de escrita e da ilustração o que eles entendem por Direitos Humanos. Na segunda aula fizemos a devolutiva do que eles haviam feito, problematizamos e aprofundamos a partir da leitura e exposição de textos filosóficos. Na terceira aula propomos que fizessem questões acerca da temática trabalhada e realizamos um debate a partir dessas questões. E na quarta aula, retomamos os textos para fazer o fechamento.

O momento seguinte foi de trazer a temática dos Direitos Humanos ainda mais para realidade que os estudantes estão inseridos. Foi então que apresentamos e discutimos os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável elaborado pela ONU, e selecionamos os 7 a serem aprofundados:

Objetivo 1- Erradicação da Pobreza: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;

Objetivo 4 - Educação de Qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;

Objetivo 6 - Água limpa e Saneamento: Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;

Objetivo 8- Emprego digno e Crescimento Econômico: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;

Objetivo 11- Cidades e Comunidades Sustentáveis: Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;

Objetivo 12- Consumo e Produção Responsáveis: Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;

Objetivo 13- Combate às Alterações Climáticas: Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos. (ONU Brasil, 2015, sn).

A partir daí, tendo como referência o texto intitulado “Documentos temáticos - objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS)”, elaborado pela ONU Brasil (2015), iniciamos nossa conversa sobre erradicação da pobreza. Em seguida eles foram desafiados a elaborar uma pergunta acerca do tema e posteriormente compartilhar com a turma para que todos argumentassem sobre. Um ponto importante que observamos nesses exercícios é a dificuldade de fazer uma pergunta de caráter mais filosófico. Geralmente, fazem perguntas de caráter mais objetivo em que a resposta

está facilmente acessível. Diante disso, buscamos tranquilizá-los dizendo que não precisam se preocupar com a resposta - o importante é elaborar perguntas que nos instiga a pensar. Outro ponto a destacar é que quando propomos esses exercícios. Buscamos auxiliar o estudante na lapidação da pergunta, conservando a essência da mesma. Tornando-a apenas mais compreensível para os demais. Mas é um processo que eles vão se aprimorando aos poucos.

As questões que eles trouxeram acerca do desafio da erradicação da pobreza foram mais no sentido de questionar como resolver o problema ou se é possível resolver - um aspecto que me chamou bastante atenção foi não ter tido questionamentos sobre a origem ou porque dá pobreza. Para eles é como se fosse algo natural. E sendo natural não dá para fazer muita coisa a não ser tomar algumas medidas para diminuir o seu impacto. Diante disso achamos por bem problematizar essa questão a partir de uma discussão sobre desigualdade social a partir do Manifesto do Partido Comunista (Marx; Engels, 2008) - obra que nos ajuda a compreender o modo de produção capitalista e suas contradições. Antes de apresentar e discutir a contribuição de Marx e Engels, propomos o seguinte desafio: responder de forma escrita se **a pobreza é natural ou um fenômeno social?**

Todos os estudantes que participaram disseram que a pobreza é um fenômeno social, ou seja, fruto da sociedade. A estudante MF escreveu o seguinte: “É algo social pois somos ricos pela natureza. Ela nos fornecesse tudo o que precisamos. E o meio social é onde as pessoas trabalham, onde alguns têm mais condições que os outros. E alguns têm muito pouca condição e acabam numa extrema pobreza. Então a minha resposta é essa - que a pobreza é um fenômeno social”. Percebemos uma certa dificuldade em se expressar, em argumentar com mais clareza. Porém fica evidente a compreensão dela do que é natural e o que não é.

A partir daí, entramos com a discussão sobre a desigualdade na visão marxista. Partindo da ideia da luta de classes, ou seja, da sua afirmação de que “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes” (Marx; Engels, 2008, p. 8). Sendo que na Sociedade Capitalista as duas classes que se antagonizam são a burguesia e o proletariado. Em seguida apresentamos uma caracterização do modo de produção capitalista - que entre outros se dá pela propriedade privada dos meios de produção pela burguesia enquanto o proletariado detém a força de trabalho. É a partir daí que temos a relação entre capital e trabalho que gera riqueza. Essa riqueza produzida não é compartilhada igualmente. Com isso temos a desigualdade e suas expressões como a pobreza.

Para ajudar mais ainda no aprofundamento do problema apresentamos, a partir de documentos da ONU, dados sobre a pobreza no Brasil e no mundo. E finalizamos com uma atividade de leitura de trechos do livro “Os miseráveis”, de Victor Hugo (2020), e discussão

relacionando com o que havíamos estudado. E ainda a elaboração de uma história ilustrada retratando a pobreza no município de Lajeado.

Esse terceiro movimento se deu em quatro aulas. Na primeira aula fizemos uma exposição-dialogada da agenda 30 das Nações Unidas e falamos brevemente dos 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS), selecionado os 7 a serem aprofundados. Na segunda aula iniciamos a discussão sobre o objetivo 1 - erradicação da pobreza, a partir dos Documentos Temáticos da ONU e de um exercício de pensamento filosófico a partir da elaboração de perguntas. Na terceira aula lançamos uma pergunta para eles acerca da pobreza e depois aprofundamos a discussão com um texto de crítica ao modo de produção capitalista gerador de desigualdade, de Marx e Engels (2008). E na quarta aula apresentamos dados da pobreza no Brasil e no mundo e finalizamos com leitura e discussão de trechos do livro “Os miseráveis”, de Victor Hugo (2020), e a criação da história ilustrada.

O momento seguinte consistiu no estudo e aprofundamento do objetivo 4 - Educação de Qualidade. Começamos com uma exposição acerca das metas estabelecidas pela ONU, como por exemplo, “Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (ONU, 2021). Em seguida apresentamos alguns números que nos mostram o desafio de alcançar essa meta, sobretudo pensando na realidade brasileira a partir dos índices de analfabetismo, evasão escolar e universalização do ensino técnico e superior. Diante dos dados apresentados questionamos se eles tinham conhecimento dos mesmos e quais haviam lhes chamado mais atenção. Para aprofundar mais a discussão buscamos fazer uma problematização acerca da temática a partir do texto “Sobre o óbvio”, de Darcy Ribeiro (1987) e propomos que eles escolhessem um dos problemas apontados acima (analfabetismo, evasão escolar e universalização do Ensino Superior) e elaborassem um texto dissertativo-argumentativo. Praticamente todos optaram por escrever sobre o analfabetismo. Uma opção que nos chamou atenção pelo fato de que os outros dois problemas estão mais relacionados com quem está no Ensino Médio. Mas, de fato, a questão do analfabetismo merece uma maior atenção de toda a sociedade brasileira. É inaceitável que um país como o nosso ainda possua, segundo o IBGE, 9,6 milhões de analfabetos. Se levássemos em consideração o analfabetismo funcional, então, o quadro seria mais grave. E foi nessa linha que se seguiu à produção textual dos estudantes, ou seja, de salientar que a efetivação do direito à educação passa pelo enfrentamento ao problema do analfabetismo. Para a estudante AC (23.02), a falta de estrutura, leia-se de políticas públicas por parte do Estado, contribui para que essa realidade persista. Ela, então, propõe a necessidade de debater e buscar resolver o problema que afeta a dignidade das pessoas que não sabem ler e escrever.

A partir das produções textuais dos estudantes continuamos aprofundando a discussão problematizando questões como a evasão escolar e a universalização da educação superior. De acordo com o IBGE (2022), o percentual de estudantes de 25 anos em diante que concluíram o Ensino Médio é de 53,2%. E que concluíram o Ensino Superior é de 17,5%. Ou seja, há um número significativo de pessoas que sequer concluíram a educação básica (46,8%). E dos que concluíram o Ensino Médio, uma pequena minoria conseguiu concluir o Ensino Superior.

Para finalizar nossos estudos sobre o objetivo 4 - educação de qualidade, pedimos que eles olhassem para sua realidade e fizessem questionamentos sobre a qualidade da educação no território em que vivem. Esse exercício foi bem interessante. Alguns estudantes elaboraram excelentes perguntas que suscitaram um ótimo debate na sala sobre educação de qualidade na cidade de Lajeado. Para dar o exemplo de uma pergunta elaborada pelos estudantes destacamos a seguinte elaborada pela M.F (23.01): “Que benefícios os estudantes do Lajeado estão tendo com esse novo Ensino Médio?” Outra pergunta feita por ela foi: “A educação em Lajeado é realmente uma educação que instiga o estudante a querer aprender ou é apenas um faz de conta?”. O estudante A.S (23.01) questionou: “A educação em Lajeado atualmente é pior que outrora?”. No geral ficamos muito contentes nessa atividade porque nos pareceu que os estudantes estão avançando no exercício de fazer questionamentos numa linha mais filosófica. Finalizamos por tanto esse momento discutindo e problematizando algumas perguntas elaboradas pelos estudantes, tendo como suporte teórico o texto “Contra a barbárie, o direito à educação”, de Daniel Cara (2019).

Esse quarto movimento consistiu em quatro aulas. Na primeira apresentamos e discutimos o objetivo 4 - educação de qualidade e as metas para alcançá-lo. Na segunda apresentamos dados sobre os índices de analfabetismo, evasão escolar e acesso ao ensino superior no Brasil, a partir daí fizemos questionamentos e problematizamos com o texto de Darcy Ribeiro (1987). Na terceira aula os estudantes foram desafiados a elaborar o texto dissertativo-argumentativo tendo como tema um dos três problemas trabalhados anteriormente, ou seja, o analfabetismo, evasão escolar e universalização do acesso ao ensino superior. Na quarta aula, eles foram instigados a elaborar perguntas sobre a qualidade da educação no município de Lajeado e em seguida problematizamos e fechamos com o texto de Daniel Cara (2019).

O momento seguinte foi estudar o objetivo 6 - Água Limpa e Saneamento Básico. Para início de conversa, elaboramos algumas questões referente ao tema, a partir da cidade de Lajeado, e pedimos que respondessem: 1- Em Lajeado a água é tratada? 2- Existe saneamento básico? 3- Onde é o maior consumo de água na sua cidade? 4- Quais os tipos de doenças decorrem da falta de tratamento da água? 5- Aponte um problema ambiental na cidade que afeta a qualidade da água?

A partir da resposta dos estudantes iniciamos uma discussão bastante produtiva, sobretudo

por que nos possibilitou uma análise crítica da água no município que é conhecido como a cidade das águas. O primeiro ponto que se questionou foi a qualidade do tratamento da água. Já que se observa uma coloração demasiada branca indicando o uso excessivo de cloro. Outro aspecto é a falta de saneamento básico. Em relação ao consumo de água, inicialmente eles não indicaram a geração de energia na Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães e na Pequena Central Hidrelétrica do Lajeado. Então tivemos que chamar atenção para esse fato. Na visão deles seria nas residências e nos prédios públicos. Já em relação aos problemas ambientais que afetam a qualidade da água, todos pontuaram a gestão dos resíduos sólidos (lixos), que como não há um lugar de tratamento adequado, são descartados de forma incorreta e acabam retornando para natureza, contaminando o lençol freático. Foi muito interessante ver eles perceberem como esse movimento se dá afetando a qualidade da água que chega nas nossas torneiras.

A partir daí fizemos um esquema expositivo para que eles percebessem o desafio global em torno da busca por garantir água limpa e saneamento básico para todos. Entre os dados que destacamos o que aponta que cerca de 35 milhões de pessoas não têm acesso a água tratada e 100 milhões a rede de esgoto no Brasil (IBGE, 2022). Para finalizar pedimos que eles elaborassem tirinhas tendo como tema a qualidade da água em Lajeado. E com isso instiga-los a se apropriar mais ainda do problema trabalhado a partir de diferentes estratégias pedagógicas.

Esse quinto movimento se deu em três aulas. Na primeira os estudantes foram instigados a responder algumas perguntas que suscitaram um debate sobre a qualidade da água no município do Lajeado. Na segunda fizemos uma exposição sobre a qualidade da água no Brasil e no Mundo. Destacando sobretudo o acesso a água tratada e a saneamento básico. A partir daí buscamos problematizar o desafio da efetividade das metas estabelecidas referente ao objetivo 6 - água limpa e saneamento. Na terceira aula pedimos que elaborassem tirinhas acerca da qualidade da água em Lajeado. Buscando fazer com que se apropriarem mais ainda das questões discutidas.

O momento seguinte foi de estudar o objetivo 8 - Emprego decente e Crescimento Econômico. Começamos ouvindo os estudantes a partir de duas questões: 1- Para você, o que é emprego decente? e 2- Como o crescimento econômico contribui para geração de emprego e melhoria da qualidade de vida? As respostas seguiram a mesma linha, ressaltando que é qualquer emprego onde você seja respeitado. Já em relação à segunda pontuaram que tudo está ligado. Por exemplo, o estudante AL (23.01) pontuou o seguinte: “Quanto mais dinheiro, mais consumo e mais emprego”. Já a estudante AS (23.02) pontuou que o crescimento econômico favorece a geração de emprego, que por sua vez garante uma melhor qualidade de vida. Nessa linha, essa estudante afirmou que para ela todo emprego é decente.

Diante disso, o passo seguinte foi pegar a contribuição dos estudantes e conceituar o

emprego decente a partir do que estabelece a ONU - “um trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade, segurança, capaz de garantir uma vida digna” (2015). Buscamos relacionar com a questão do crescimento econômico, sobretudo a partir da análise do índice de desemprego no Brasil. Mostrando a relação entre crescimento econômico e geração de emprego. No entanto, não poderíamos deixar de ressaltar a questão do desemprego estrutural à luz de Marx e Engels (2008), pontuando que no modo de produção capitalista a garantia de emprego decente para todos é questionável. Depois da nossa exposição pedimos que elaborassem perguntas referente ao que tinha sido discutido para que o professor explicasse com mais profundidade. E foi um exercício bem produtivo. Os estudantes fizeram questionamentos sobre o que seria vida digna, liberdade, equidade, exército de reserva entre outros. O que possibilitou uma dissecação maior do que estava sendo analisado.

O passo seguinte foi a realização de uma atividade prática. Os estudantes deveriam escolher um servidor da unidade escolar e fazer uma entrevista. Antes as perguntas foram elaboradas e submetidas a apreciação de todos - que concordaram com as mesmas (1- Qual o seu nome; 2- Qual sua formação; 3- Qual sua ocupação na escola; 4- Para você o que é emprego decente? 5- Você considera o seu emprego decente? Por que? 6- Se você pudesse, mudaria de emprego ou ocupação? Se a resposta é sim. Por que? 7- O seu emprego atual lhe proporciona uma qualidade de vida digna? 8- As condições de trabalho são satisfatórias? E a remuneração? 9- Você se sente valorizado profissionalmente? 10- Você já sofreu assédio moral? 11- Se mulher. Já sofreu preconceito no trabalho por ser mulher. Você acha que é valorizada tal como o homem? 12- Como você avalia o mercado de trabalho em Lajeado? 13- Economicamente a cidade de Lajeado tem condições de proporcionar emprego decente para seus cidadãos?). Em seguida, eles partiram a campo e realizaram a atividade com muito êxito. Ao final realizamos uma roda de conversa onde analisamos as informações coletadas relacionando com o que havíamos estudado. Mais importante do que o resultado da pesquisa, foi o processo em que eles puderam vivenciar como se realiza uma pesquisa e, a partir daí, a construção de um determinado conhecimento.

O nosso sexto movimento consistiu então em quatro aulas. Na primeira ouvimos os estudantes sobre o seu entendimento do que é emprego decente e a relação com o crescimento econômico e uma boa qualidade de vida. Na segunda aula problematizamos e aprofundamos o entendimento sobre o problema trabalhado, conceituando-o e trazendo a questão do desemprego nos marcos do modo de produção capitalista à luz de Marx e Engels (2008). Depois da nossa exposição pedimos que eles elaborassem perguntas e dirigissem ao professor para maior compreensão do problema estudado. A partir das perguntas pudemos aprofundar mais ainda o entendimento sobre os desafios para efetivação das metas estabelecidas para se alcançar o objetivo 8 - Emprego decente e

crescimento econômico. A terceira aula foi de organização do instrumental de pesquisa e realização da mesma junto aos servidores da unidade escolar. E a quarta aula foi a roda de conversa onde analisamos a atividade realizada.

O momento seguinte foi de estudo e aprofundamento do objetivo para o desenvolvimento sustentável 11 - Cidades e Comunidades Sustentáveis. Como ponto de partida fizemos o seguinte questionamento a ser respondido por eles: Na sua visão o que é uma cidade e uma comunidade sustentável? Além da resposta escrita, eles deveriam produzir uma ilustração. Depois desse momento, realizamos uma roda de conversa para que pudessem compartilhar o seu pensamento do que seria uma cidade sustentável. Em geral, pudemos perceber que, ainda que não consigam definir bem com palavras, eles sabem o que é uma cidade sustentável - ou seja, uma cidade que alia práticas de cuidado com o meio ambiente com as pessoas. Diante disso, para aprofundar o entendimento do que seria Cidades e Comunidades Sustentáveis, utilizamos como base o texto ODS 11: Cidades e Comunidades Sustentáveis, de Hoyos Guevara et al (2019).

O texto nos ajuda a compreender conceitualmente o que seria uma Cidade e Comunidade Sustentável, pontuando a importância de uma perspectiva de desenvolvimento que garanta a efetivação de políticas públicas nesse sentido. Hoyos Guevara et al (2019) faz uma abordagem histórica de quando surgiu o conceito de sustentabilidade e o quanto isso tem se tornado cada vez mais integrado ao debate público. Sobretudo diante das expressões da questão social decorrentes da falta de planejamento e da crise ambiental. Outro aspecto importante ressaltado por esse autor é o estabelecimento para que uma cidade e comunidade seja considerada sustentável, entre eles: 1- Destinar corretamente e reaproveitar resíduos sólidos; 2- Oferecer água de qualidade sem esgotar mananciais; 3- Reaproveitar a água da chuva; 4- Criar e utilizar de fontes de energia renováveis; 5- Ofertar transporte alternativo e qualidade de vida a população; 6- Garantir opções de cultura e lazer.

A partir desses critérios propomos mais uma atividade. Os estudantes deveriam olhar para a cidade e comunidade que vivem. E a partir dos critérios apontados por Hoyos Guevara et al (2019), analisar se essa cidade e comunidade é sustentável. Ao final, novamente fizemos uma roda de conversa para que eles compartilhassem e a partir daí pudessemos debater o que haviam respondido. Tratou-se de um momento muito rico em que o estudante foi instigado a olhar para sua cidade e ver em que nível ela está em relação a sustentabilidade. No final, todos perceberam que apesar de existir ações de sustentabilidade na cidade. A mesma ainda está muito longe, a partir dos critérios acima, de ser considerada uma cidade sustentável. Para finalizar discutimos acerca de como isso afeta na qualidade de vida da comunidade bem como os desafios para que tenhamos uma mudança de paradigma.

O nosso sétimo movimento consistiu em 5 aulas. Na primeira os estudantes foram

instigados a refletir e responder, além de ilustrar sua resposta, o que é uma cidade e uma comunidade sustentável. Na segunda aula realizamos uma roda de conversa onde eles compartilharam sua resposta. Na terceira aula foi um momento de aprofundamento com o texto do Hoyos Guevara et al (2019). Na quarta aula eles foram instigados a analisar se sua cidade e comunidade é sustentável. E por fim, no quinto momento foi de compartilhamento da análise e discussão da mesma a partir de questões problematizadoras como as consequências da falta de planejamento e políticas públicas - que acaba distanciando a cidade e a comunidade de um desenvolvimento sustentável.

O momento seguinte foi de estudar e aprofundar o objetivo para o desenvolvimento sustentável 12 - Consumo e Produção Responsáveis. Aqui novamente o nosso ponto de partida foi ouvir os estudantes sobre o problema em análise. Dessa vez eles ficaram livres para exprimir sua visão de forma oral. A partir dessas contribuições fizemos algumas ponderações e buscamos aprofundar o entendimento deles conceituando o que seria consumo e produção responsáveis, fazendo uma problematização acerca da nossa relação com essas questões, sobretudo o consumo.

No processo de problematização e aprofundamento utilizamos como base os textos da própria Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a ODS - 12. E também trechos do livro “Ideologia da Sociedade Industrial”, de Herbert Marcuse (1973), para tratar da questão da alienação no consumo. Mas também refletir como o indivíduo na sociedade atual é manipulado para fazer determinadas escolhas. De modo que ele acredita ser livre quando na verdade essa liberdade faz parte de um esquema de dominação. Nesse sentido propomos a seguinte atividade prática: Os estudantes em dupla deveriam criar um produto e depois vender esse produto para turma. Posteriormente fizemos uma roda de conversa para refletir sobre a relação entre produção, propaganda e consumo. Com o mundo digital essa realidade tornou-se ainda mais extrema. Ao entrar em redes sociais como *tik tok*, *facebook*, *instagram* e *youtube* somos bombardeados de propaganda. E essa overdose de propaganda acaba criando em nós falsas necessidades. O que nos leva a consumir mais e mais. E quanto mais se consome, mais se produz. E quanto mais se produz mais energia precisa ser gerada. E quanto mais energia precisa ser gerada. Mais se destrói a natureza. Sobretudo porque a maioria das fontes de energia que consumimos não é renovável.

O nosso oitavo movimento consistiu em 4 aulas. Na primeira, fizemos uma roda de conversa para discutir o que é produção e consumo responsáveis. Na segunda aula problematizamos e aprofundamos a discussão a partir da concepção de alienação em Marcuse. Na terceira aula propomos que eles fizessem uma atividade prática - que consistiu na criação de um produto e posteriormente a sua apresentação para turma. Por fim, no quarto encontro realizamos uma roda de conversa onde discutimos e problematizamos questões como a relação entre produção, propaganda

e consumo.

Chegamos então ao nosso último objetivo para o desenvolvimento sustentável - a ODS - 13: Combate às alterações climáticas. E como ponto de partida fizemos uma recapitulação de tudo que havíamos trabalhado até ali. Na nossa fala buscamos articular os Direitos Humanos com o desenvolvimento sustentável. Pontuando como o combate às alterações climáticas é fundamental nesse sentido. A partir daí pedimos que eles refletissem sobre a relação entre alterações climáticas e o nosso comportamento diante do meio ambiente. No momento seguinte buscamos problematizar as falas com um texto de Savian Filho (2016) sobre a perspectiva mecanicista e a perspectiva orgânica acerca da natureza. No momento seguinte trabalhamos um texto da Organização das Nações Unidas (ONU) que mostra o aumento da temperatura bem como as ações que estão contribuindo para que isso aconteça. Finalizamos pedindo para que a partir do que havíamos discutido durante todo o percurso. Elaborassem propostas para o desenvolvimento sustentável na sua cidade. A partir daí surgiu o documento - carta de novembro - com propostas para o desenvolvimento sustentável em Lajeado.

O nosso nono e último movimento consistiu de 4 encontros. No primeiro fizemos uma retomada do que havíamos trabalhado até ali e em seguida, a partir da escuta deles, introduzimos a discussão sobre combate às alterações climáticas. No segundo encontro aprofundamos a discussão com o texto de Savian Filho (2016) sobre nossa relação com a natureza. No terceiro encontro eles foram desafiados a elaborar propostas para o desenvolvimento sustentável em Lajeado. No quarto e último encontro fizemos uma roda de conversa na qual eles compartilharam e discutimos as propostas para o desenvolvimento sustentável em Lajeado o que resultou na carta de novembro.

É importante ressaltar que desde o início os estudantes estavam cientes que ao final dessa caminhada iremos produzir uma cartilha ilustrada a partir da temática: Juventude e Direitos Humanos. De início não sabíamos muito bem como seria essa cartilha. Mas no decorrer do processo ela foi se revelando como fruto das aulas, inclusive as ilustrações. Diante disso foi só pegar tudo que havíamos produzido, sistematizar e editar no formato de cartilha. E foi assim que chegamos ao produto final que foi compartilhado com toda a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação de mestrado buscamos mostrar possibilidades para efetivação da Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio a partir do Ensino de Filosofia, procurando fundamentar as análises da intervenção na Teoria Crítica da sociedade do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse. Defendemos que essa educação não é só possível como necessária a partir de uma Pedagogia Radical apoiada em pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire, que indica caminhos para a politicidade no ato de educar, partindo da realidade em que o estudante está inserido.

Precisamos restituir o pensamento crítico, que tem sido suplantado pela unidimensionalidade da tecnológica prevalente nas sociedades capitalistas.

O nosso *locus* de pesquisa foi o Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência, localizado no município do Lajeado - região central do Estado do Tocantins - numa área de Proteção Ambiental (APA - Serra do Lajeado). O nosso público foi os estudantes do Ensino Médio, de uma turma multisseriada, com estudantes da 2ª Série e 3ª série do Ensino Médio, participantes da trilha vozes da juventude.

É importante salientar que o território além de está numa área de proteção ambiental, localizado na região da Amazônia Legal, tem na sua história a construção de um empreendimento de grande porte (Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães). Ou seja, parte do nosso público são de pessoas atingidas pela barragem. Percebe-se a partir daí a grande relevância da temática ambiental, Por isso optamos por trabalhar a temática dos direitos humanos a partir dos objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS) estabelecido na Agenda 30, da Organização das Nações Unidas (ONU).

Dos 17 ODS, optamos por 7 que tem mais haver com a realidade que os estudantes estão inseridos: Erradicação da Pobreza (1); Educação de Qualidade (4); Água Limpa e Saneamento Básico (6); Emprego e Crescimento Econômico (8); Cidades e Comunidades Sustentáveis (11); Consumo e Produção Responsáveis (12); e Combate às Alterações Climáticas (13). Tendo como base didático-metodológica a Pedagogia Radical Marcuseana, que tem como fim a restauração da crítica e a partir daí a racionalidade humana em oposição à racionalidade tecnológica. Como também a educação na perspectiva Freireana onde um elemento central é o diálogo. A partir daí buscamos instigar nos estudantes o questionamento sobre determinado problema, para a partir daí não só compreendê-lo, como também intervir numa determinada realidade, buscando transformá-la.

Essa dinâmica pode ser percebida pela descrição de como se deu o trabalho em sala de aula pelo movimento dialético. Enquanto professor pesquisador fazíamos uma leitura do momento a fim

de planejar e direcionar os conteúdos e saberes escolhidos cuidadosamente para instigar, provocar o questionamento e estimular o diálogo. A ideia sempre foi aprofundar a temática a partir das contribuições trazidas pelos próprios estudantes. Transformando a sala de aula em um ambiente de experimentação, onde fizemos uso de diferentes estratégias didático-metodológicas para engajar o estudante nas atividades propostas, entre elas podemos destacar a leitura, a escrita, rodas de conversas, confecções de desenhos e quadrinhos. Além de atividade de campo para que vivenciassem a construção do conhecimento científico, crítico e criativo.

Como produto dessa caminhada produzimos uma cartilha ilustrada pelos próprios estudantes durante as aulas. Além disso, temos uma sequência didática que se caracteriza pela experimentação, fugindo assim de qualquer esquematismo. Diante disso, acreditamos ter alcançado o objetivo almejado, mostrando que, mesmo em um contexto difícil, em meio ao avanço das pautas conservadoras da extrema direita no Congresso Nacional, é possível restituir o pensamento crítico e falar de democracia e Direitos Humanos em sala de aula, bem como é possível construir possibilidades de resistência à superimposição da racionalidade tecnológica, inclusive no âmbito educacional.

Concordamos com a crítica que é feita ao chamado Novo Ensino Médio, e buscamos mostrar o porquê disso, analisando a sua efetivação a partir dos documentos oficiais como o currículo do Tocantins. Porém buscamos ir além da crítica, mostrando que devemos disputar os espaços em que os processos de humanização sejam possíveis. Foi isso que fizemos. E mostramos que é possível a Educação em Direitos Humanos, a partir do Ensino de Filosofia, no Ensino Médio, mesmo em uma estrutura que busca reduzir o espaço das ciências humanas.

Dito isso, concluímos ressaltando a importância do mestrado profissional em Filosofia, sobretudo em relação a uma mudança de olhar sobre a sala de aula, percebendo os seus limites, mas também as possibilidades. A rotina acaba fazendo com que a gente foque sobretudo na docência e acaba deixando o pesquisador de lado. Fazer o mestrado mostrou o quanto é fundamental não deixarmos de olhar para sala de aula como um campo de pesquisa buscando responder os problemas existentes. Esse exercício não só nos transforma como também à comunidade. Vivenciamos isso na prática. Não tenho dúvida em afirmar que sou um professor muito mais qualificado para enfrentar os desafios do cotidiano da sala de aula. Por outro lado percebemos uma maior preocupação da comunidade escolar com a temática da educação em direitos humanos, a começar pela inserção da mesma no projeto político pedagógico da unidade escolar. Também não poderíamos deixar de falar do impacto na comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTI, Alda Judht; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método das Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2022.
- ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista. O estudo como forma de Pesquisa. In.: CARVALHO, M. C. (Org.). *Metodologia Científica fundamentos e técnicas: Construindo o saber*. 2º ed. Campinas/SP: Papirus, 1989.
- ARANTES, Paulo E. *Formação e desconstrução: uma visita ao Museu da Ideologia Francesa*. São Paulo, Editora 34, 2021.
- _____. TVU Recife. Realidades: desafios da cidadania no Brasil. Youtube. 16 agot. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f-IUVJU9QSE>
- BARRA, Eduardo Salles de Oliveira; BARREIRA, Marcelo Martins. A Intervenção como prática constitutiva do PROF-FILO. **Kalagátos**. V. 18, nº. 2. p. 140-156, verão, 2021.
- BITTAR, Eduardo C. B. Os Direitos Humanos e a sensibilidade estética: Educação em Direitos Humanos, resistência e transformação. In.: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; TAVARES, Maria de Nazaré; PEQUENO, Zenaide Marconi (Orgs.). *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia*. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- BORGES, Guilherme. 3º Programa Nacional de Direitos Humanos: uma experiência de construção coletiva. **Extraprensa**, São Paulo. V. 12, nº. esp., p. 17-31, set. 2019.
- BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília/DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. *Decreto nº. 7.037*, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 - e dá outras providências. Brasília/DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Justiça, 2009.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília/DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), 2009.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP nº. 8/2012*, de 30/05/2012. Processo: 23001.000158/2010-55. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Edição Atual. Brasília/DF: Constituição (1988), 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é base*. Brasília/ DF: Ministério da Educação. 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. 3ª reimpressão. Brasília/DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Lei nº. 9394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 de jun. de 2022.

BRASIL. Nações Unidas Brasil. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Disponível em: www.onu.org.br/pos2015

CARA, Daniel. *Contra a barbárie: o direito à educação*. In.: CASSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARBONARI, Paulo César. Franz Hinkelammert: utopia crítica, libertação e Direitos Humanos. In.: CARBONARI, Paulo César (Org.). *Sentido filosófico dos Direitos Humanos: leituras do pensamento contemporâneo 2*. Passo Fundo/RS: IFIBE, 2009.

CASSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. *Fundamento dos Direitos Humanos*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1997.

CORTI, Ana Paula. *Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio*. In.: CASSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1ª ed- São Paulo: Boitempo, 2019.

DIÓRIO, Ana Carolina Dias; SCHRODER, Alexandre. *Educação Ambiental: educação para um futuro sustentável*. Autores: 1ª ed. Curitiba, Divulgação Cultural, 2021.

ESTEVES, Renata Gomes; PISANI, Marília Mello. *O punctum como elemento disparador na produção de narrativas sobre a violência oblíqua em uma aula de Filosofia*. In.: SOARES, Paulo S. G.; PIMENTA, Alessandro R. (Orgs.). *Pesquisas em Ensino de filosofia: experiências no PROF-FILO*. Palmas/TO: EDUFT, 2020.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; TAVARES, Maria de Nazaré; PEQUENO, Zenaide Marconi (Orgs.). *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia*. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FRANÇA, Ádila Cibele et al. *Políticas sociais no governo Bolsonaro: entre descasos, retrocesso e desmontes*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Argentina: CLACSO;

Salvador/BA: Pinaúna, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação dialógica e diálogo. In.: SOUZA, Ana Inês (Org.). *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. 2ª ed. Curitiba/PR: Gráfica Popular, 2007.

_____. Ensinar exige rigorosidade metódica. In.: SOUZA, Ana Inês (Org.). *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. 2ª ed. Curitiba/PR: Gráfica Popular, 2007.

_____. Princípios do trabalho popular. In.: PELOSO, Ranulfo (Org.). *Trabalho de Base*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais da Área de Ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. V. 5, n.º. 2, p. 04-19, 2021. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

GALLO, Silvio. *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o Ensino Médio*. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

HOYOS GUEVARA, Arnaldo José et al. Desenvolvido sustentável e mudanças climáticas. Programa de Pós-Graduação em Administração e Programa de Pós-Graduação em Economia FEA/PUC-SP. PUC-SP, 2019. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/bisus/bisus2019/desafio1.pdf>

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. Texto adaptado. 1ª ed. São Paulo: Principis, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Lajeado. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/lajeado/panorama>. Acesso em: 08 de out. 2022.

KELLNER, Douglas M. Sobre Marcuse: crítica, libertação e reeducação na Pedagogia Radical de Herbert Marcuse. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro. V. 11, n.º. 1, p. 23-25, 2011.

KOHAN, Walter Omar; GALLO, Silvio; GUIDO, Humberto. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do Ensino de Filosofia: história, temas, problemas. In.: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Orgs). *Ensinar Filosofia*. Cuiabá/MT: Central de texto, 2013.

LANGON, Maurício et al. Uma conversa-viagem: entre o passado e o futuro do Ensino de Filosofia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.º. 21, p. 193-219, nov. 2013/abr. 2014.

LAJEADO. *Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência (PPP)*. Lajeado/TO, 2023.

LIMA, Ádila Maria Taveira. A implantação de Usinas Hidrelétricas no Tocantins: processo decisório, participação e experiência dos agentes envolvidos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente – Ciamb. Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/3675>

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra liberdade de ensinar. In.: CASSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACHADO FILHO, Haroldo (Org.). *Roteiro para localização dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: implementação e acompanhamento no nível subnacional*. Organização das Nações Unidas, 2016. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/roteiro-para-localizacao-dos-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>

_____. *Documentos temáticos: objetivos de desenvolvimento sustentável*. Brasília/DF: ONUBR - Nações Unidas no Brasil, junho de 2017.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. 4º ed. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1973.

_____. A arte na sociedade unidimensional. In.: LIMA, Luiz C. (Org.). *Teoria da cultura de massa*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 1ª ed. Expressão Popular. São Paulo, 2008.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In.: MATTOS, C. L. G. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Francisco José Dias; COSTA, Erick de Oliveira Santos; BRITO, Rodrigo Pinto de. Projeto de Vida: cloroquina para os males do Ensino Médio. 2022. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/projeto-de-vida-cloroquina-para-os-males-do-ensino-medio>. Acesso em: 17 de jul. 2023.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OEA. *Situação dos Direitos Humanos no Brasil*. Aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 12 de fevereiro de 2021. Relatório de país – Brasil. Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), 2021. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/brasil2021-pt.pdf>

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Organização das Nações Unidas. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 20 nov. 2023.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUITA NETO, Paulo. Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. **Estudos Avançados**. 11 (30), p. 117-134, 1997.

RACHID, Laura. BNCC é um desastre para a educação brasileira, critica Silvio Gallo. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/05/16/silvio-gallo-bncc/>. Acesso em: 17 de jul. 2023.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio/Ensaaios insólitos*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ROSIN, Nilva. Herbert Marcuse: Teoria Crítica da sociedade, emancipação e Direitos Humanos. In.: CARBONARI, Paulo C. *Sentido filosófico dos Direitos Humanos: leituras do pensamento contemporâneo 2*. Passo Fundo/RS: IFIBE, 2009.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Os Direitos Humanos como direitos do outro. In.: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; TAVARES, Maria de Nazaré; PEQUENO, Zenaide Marconi (Orgs.). *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia*. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SAVIAN FILHO, Juvenal. *Filosofia e filosofias: existência e sentidos*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação à Distância: tensões entre expansão e qualidade. In.: CASSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SOARES, Marta Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, J. S (Org.). *Educação, cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

SOARES, Paulo Sérgio Gomes. A Reforma do Ensino Médio à luz da Teoria Crítica Marcuseana. **Ser Social**. Dossiê Nova Direita, Estado e Política Social. Brasília. V. 21, n°. 45, p. 338-360, julho a dezembro de 2019.

_____. As Ciências Humanas em tempos de mercantilização da Educação. **Conjectura: Fil. Educ.** Caxias do Sul/RS. V. 25, p. 34-54, 2020.

STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Luzia (Orgs.). *Direitos Humanos no Brasil 2021: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*. 1ª ed. São Paulo: Outras expressões, 2021.

TOCANTINS. *Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial nº. 4.207, de 04 de Setembro de 2014. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/372563>

TOCANTINS. Plano Estadual de Direitos Humanos do Estado do Tocantins. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/400862/>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

TOCANTINS. *Matriz de recomposição da aprendizagem (recomeçar)*. Tocantins: SEDUC-TO, 2023.

TOCANTINS. *Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE)*. Tocantins: SEDUC-TO, 2023.

TOCANTINS. *Plano de retomada das atividades educacionais presenciais do Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência*. Lajeado/TO, 2023.

TOSI, Giuseppe. O que são esses tais Direitos Humanos? In.: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; TAVARES, Maria de Nazaré; PEQUENO, Zenaide Marconi (Orgs.). *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia*. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Notas sobre o Ensino de Filosofia como problema filosófico. *Dialogia*, São Paulo, n.º. 13, p. 27-34, 2011.

ANEXOS

Relato de Experiência: Juventude e Direitos Humanos

Uma educação que se propõe libertadora não pode se furtar em trabalhar a temática dos direitos humanos na sala de aula. Foi a partir dessa compreensão que trabalhamos, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o tema na trilha de aprofundamento vozes da juventude: passado e presente para um futuro diferente.

A questão dos direitos humanos não é alheia à educação formal. Pelo contrário. Há diferentes documentos que orientam esse ensino. Só para citar um exemplo, destacamos o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNH3) de 2009, que propõe trabalhar os direitos humanos na educação básica numa perspectiva transversal tendo como objetivo a (2009) “formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas”.

Nosso locus

As atividades foram desenvolvidas no Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência – localizado em Lajeado – cidade que faz parte da Área de Proteção Ambiental Serra do Lajeado. Com estudantes do Ensino Médio (1º e 2º Série do Ensino Médio) que participam da Trilha Vozes da Juventude. O perfil dos estudantes é de indivíduos oriundos das classes populares – servidores públicos, autônomos, pequenos agricultores e pescadores (na sua grande maioria em situação de vulnerabilidade). Além de viverem numa área de proteção ambiental também tiveram sua vida modificada com o impacto da construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães.

O que são direitos humanos

Nosso ponto de partida não poderia ser outro senão começar por entender o que são direitos humanos. Sobretudo diante de uma visão distorcida que se tem acerca dos mesmos. Sobretudo no Brasil – onde a temática é muito ligada a área da segurança pública – como reflexo da violência policial sustentada por discursos como “bandido bom é bandido morto”, “gente de bem”, “direitos humanos é direito de bandido” entre outros.

Mas quando analisamos que a inserção da temática dos direitos humanos no Brasil se deu no contexto da resistência contra os crimes cometidos pelo

Estado durante a Ditadura Civil-Militar é compreensível que aja todo um discurso que busca justificar a violação desses direitos. Sobretudo por parte daqueles que deveriam garantir a sua efetividade – os agentes públicos.

Diante disso, não é possível falar em direitos humanos sem falar em política. Pois a sua efetividade passa necessariamente por uma compreensão da política como meio para se alcançar o bem comum. Também não é possível falar em direitos humanos sem falar em ética. Ou seja, em quais valores se funda a sociedade. No caso da brasileira, de acordo com a Constituição Federal de 1988, um dos seus fundamentos é a dignidade humana. E o que são os direitos humanos se não a garantia da dignidade humana?!

Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)

A garantia da dignidade humana passa pela construção de uma cultura de respeito ao outro. Como também de um conjunto de ações que permitam aos indivíduos viverem com dignidade independente da sua origem social. É nesse sentido que caminha os objetivos para o desenvolvimento sustentável elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) que estabelece um conjunto de metas a serem alcançadas até 2030 pelo conjunto das nações que a compõem. Entre estas está o Brasil.

Foi a partir desses objetivos que buscamos trabalhar a temática dos direitos humanos em sala de aula. E a partir daí mostrar que não é uma questão alheia à realidade que muitos vivem – uma realidade de violação de direitos, mas por falta de compreensão não buscam mudar tal realidade.

Ao todo a ONU estabeleceu 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Optamos por trabalhar apenas 7 – aqueles mais condizentes com a realidade que os estudantes estão inseridos – e que nos permitia o maior aprofundamento em cada um deles:

- ✓ (ODS 1) Erradicação da Pobreza;
- ✓ (ODS 4) Educação de qualidade;
- ✓ (ODS 6) Água limpa e saneamento básico;
- ✓ (ODS 8) Trabalho e crescimento econômico;
- ✓ (ODS 11) Cidades e comunidades sustentáveis;

- ✓ (ODS 12) Consumo e produção sustentável;
- ✓ (ODS 13) Combate às alterações climáticas.

Metodologia e Didática

Optamos por desenvolver as aulas a partir de uma metodologia problematizadora, tendo como fundamentação teórica o materialismo histórico-dialético. Que nada mais é do que uma Filosofia da práxis. O ponto de partida é sempre o entendimento do estudante sobre o problema em análise. A partir daí busca-se um aprofundamento a partir de exercícios diversos. É então que entra a didática pautada sobretudo no diálogo. É através do diálogo que buscamos compreender o problema tanto a partir de uma perspectiva filosófica quanto científica.

Um aspecto interessante dessa perspectiva didático-metodológica é que a sala se transforma numa espécie de oficina experimental. Ou seja, é a partir da dinâmica da sala de aula que o processo vai sendo construído. Óbvio que temos todo um planejamento e organização. De modo que toda a experimentação não é aleatória, não é um improviso sem sentido. Mas no sentido de compreender que trabalhar a partir de uma perspectiva histórico-dialética é que não existem fórmulas prévias de como fazer. Ou como diria Belchior – “é caminhando que se faz o caminho” e assim fizemos.

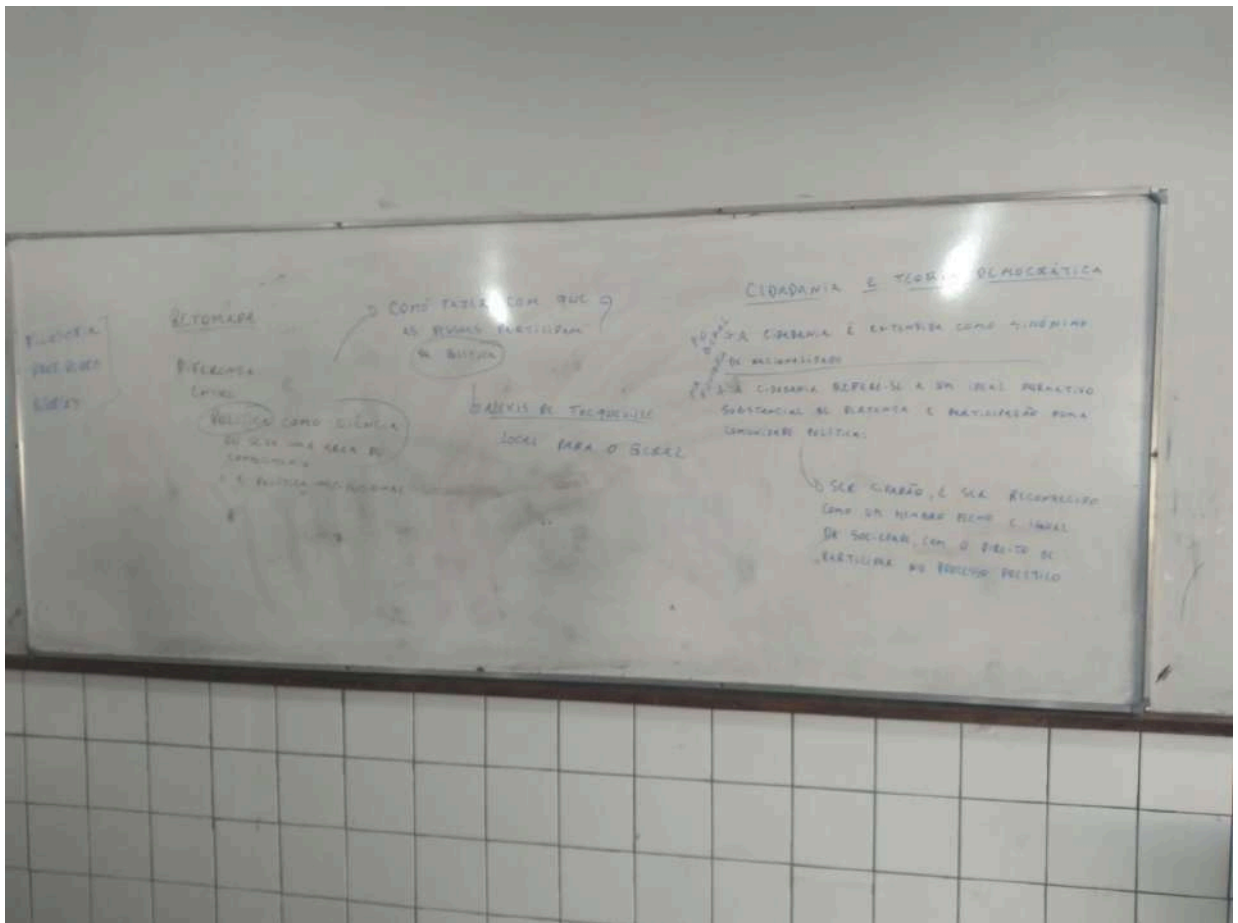
O resultado

Desde o início tínhamos a proposta de elaborar um material didático sobretudo diante da escassez, tanto a nível regional como nacional, de publicações que subsidiavam o professor na sala de aula. Pensávamos numa cartilha. O problema é que não tínhamos em o que nos inspirar.

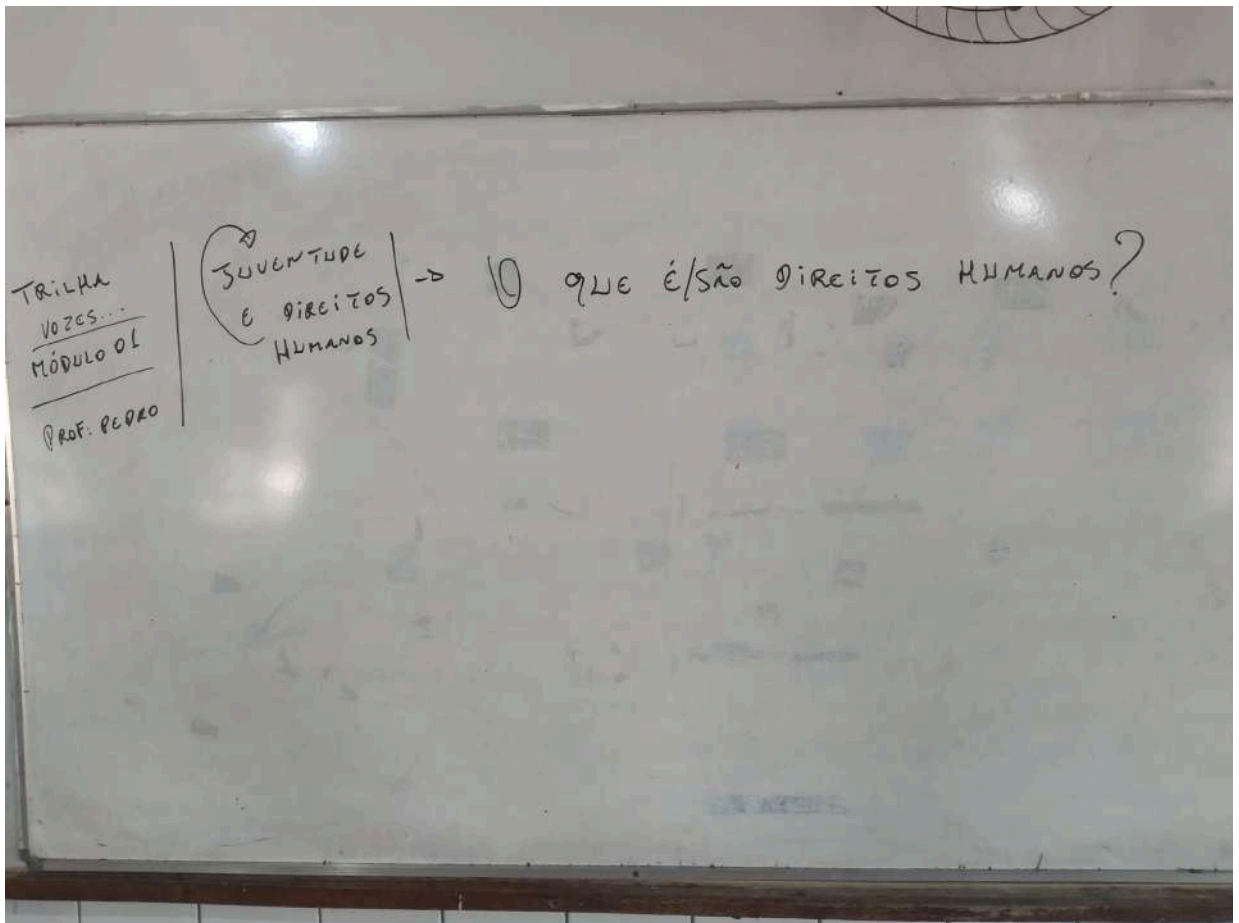
A partir de um questionamento a ideia passou a ser uma cartilha ilustrada pelos próprios estudantes. O ineditismo da proposta – pelo menos na nossa visão – não nos dava nenhum norte de como fazê-la. E assim iniciamos o trabalho. No final das contas a cartilha foi o menor dos nossos problemas. Sua confecção foi uma consequência natural do trabalho desenvolvido em sala. Na medida que este ia se desenvolvendo a cartilha ia tomando corpo.

Eis aí portanto o resultado do nosso trabalho ao longo de dois bimestres. E esperamos com ele não só chamar atenção para a problemática da necessidade da efetividade da educação em direitos humanos. Mas também disponibilizar um material didático, desenvolvido a partir da realidade da sala de aula, para quem queira assumir esse desafio que é trabalhar a educação em direitos humanos numa realidade – que muitas vezes – nega esses direitos.

Pedro Ferreira Nunes – Professor da Educação Básica. Especialista em Filosofia e Direitos Humanos.



Momento de problematização e aprofundamento sobre Política e Cidadania



Discussão e reflexão sobre o que é/são direitos humanos



Ilustração feita por um estudante após nossa provocação

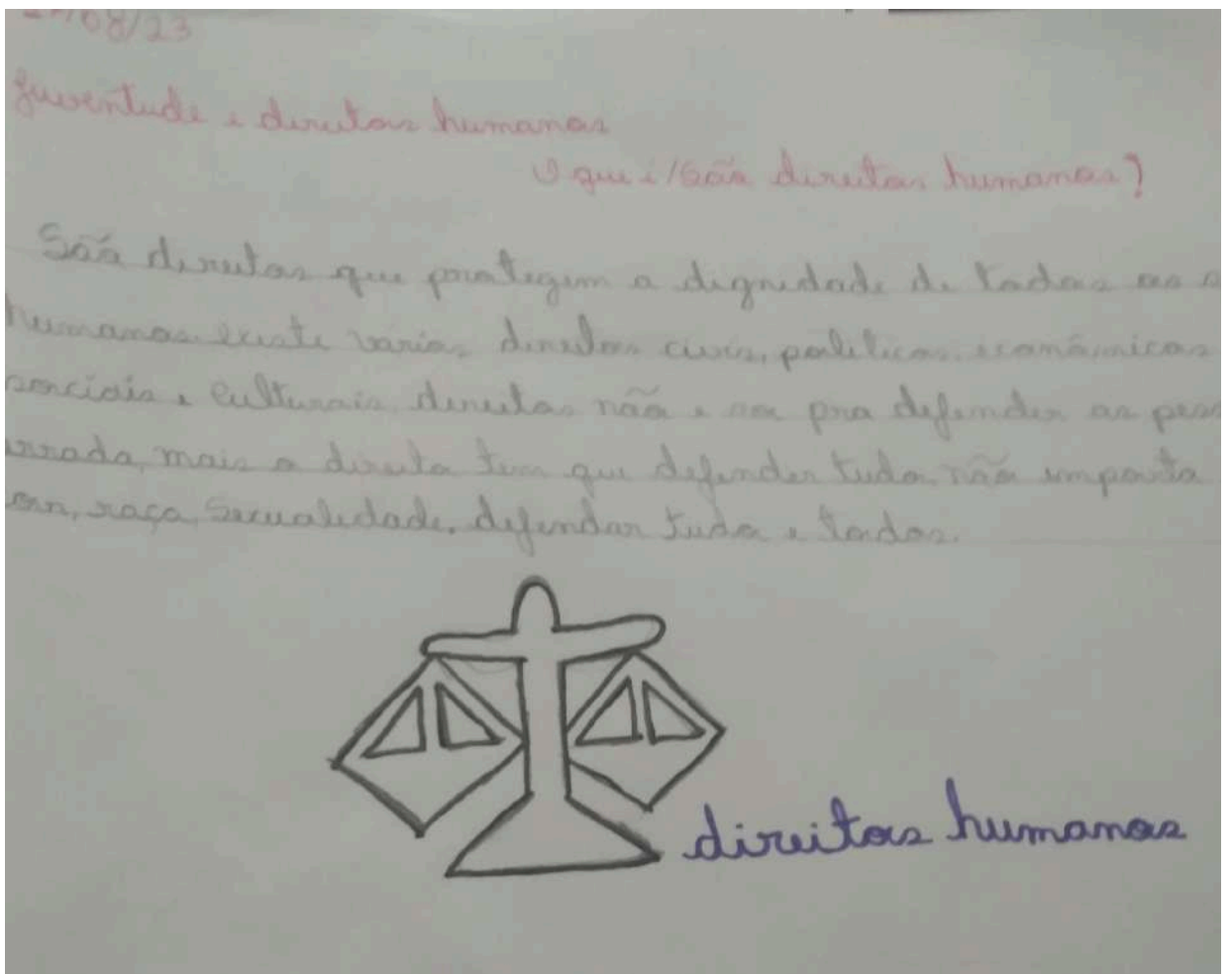
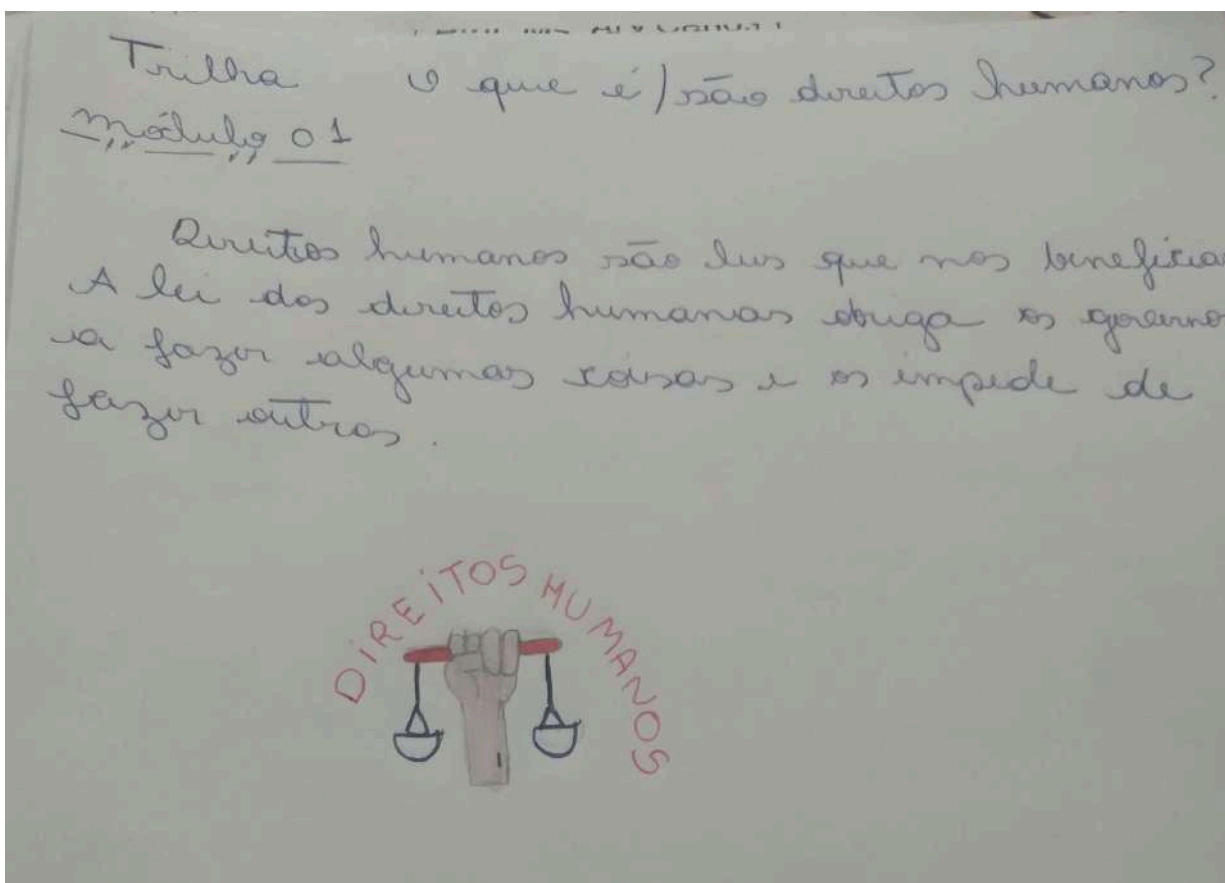
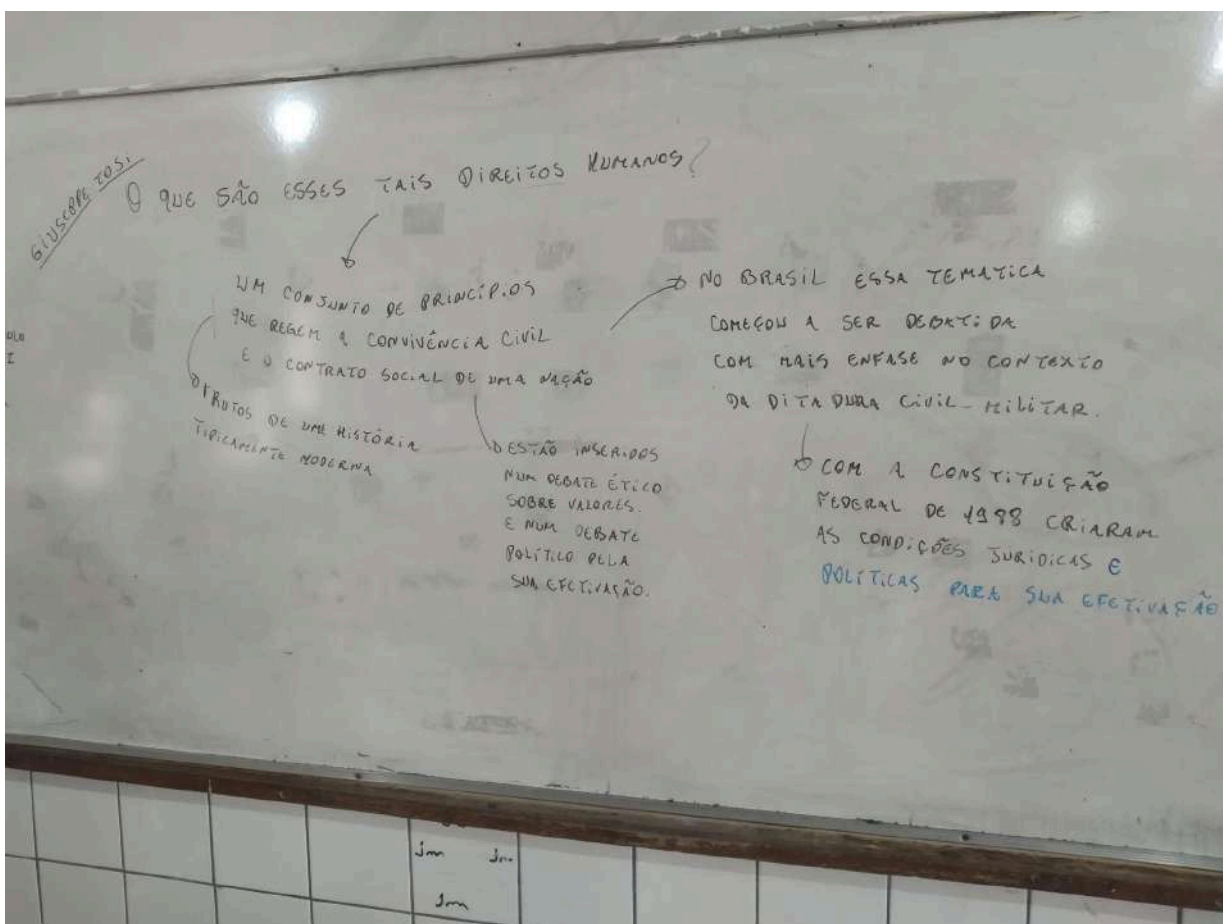


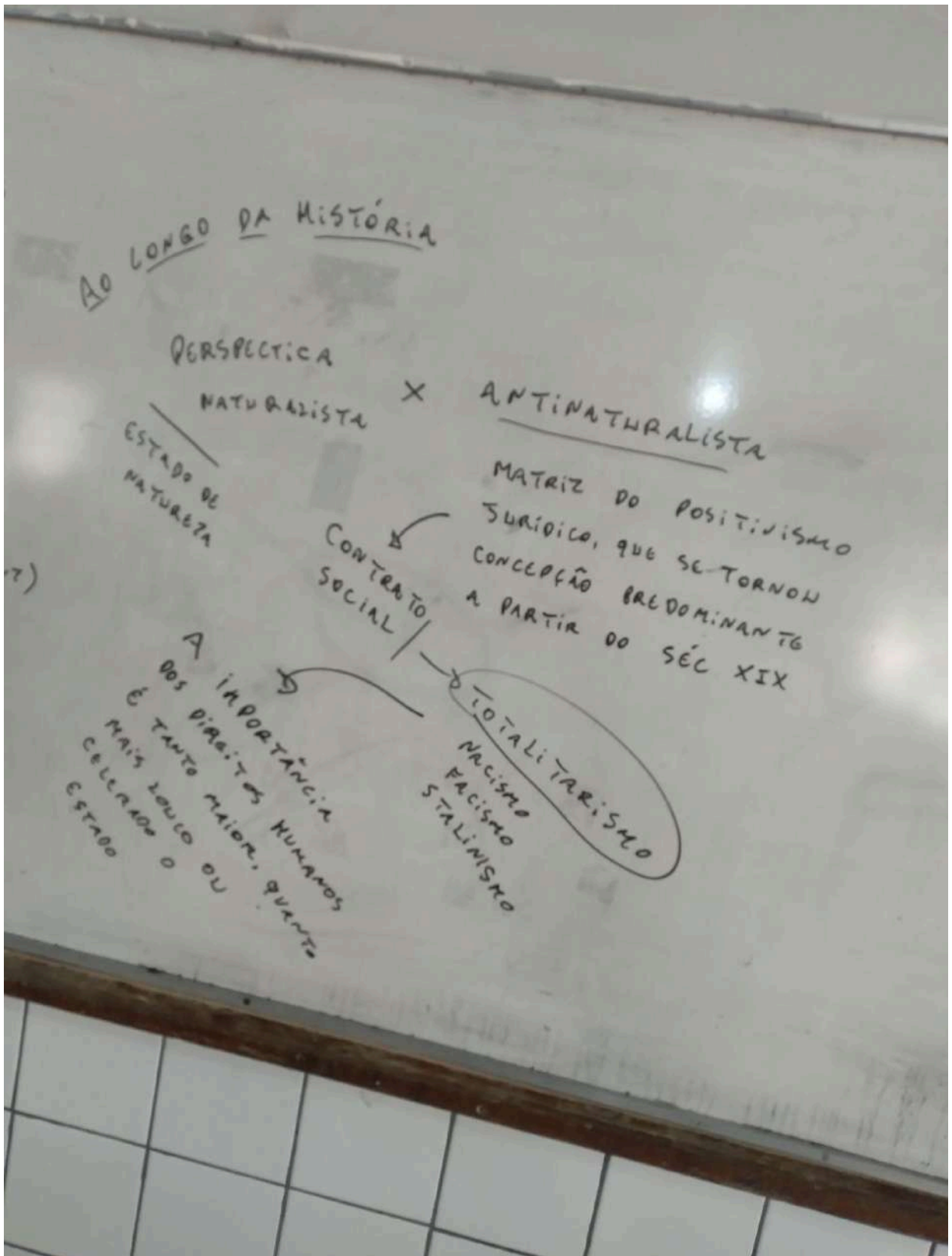
Ilustração feita por um estudante



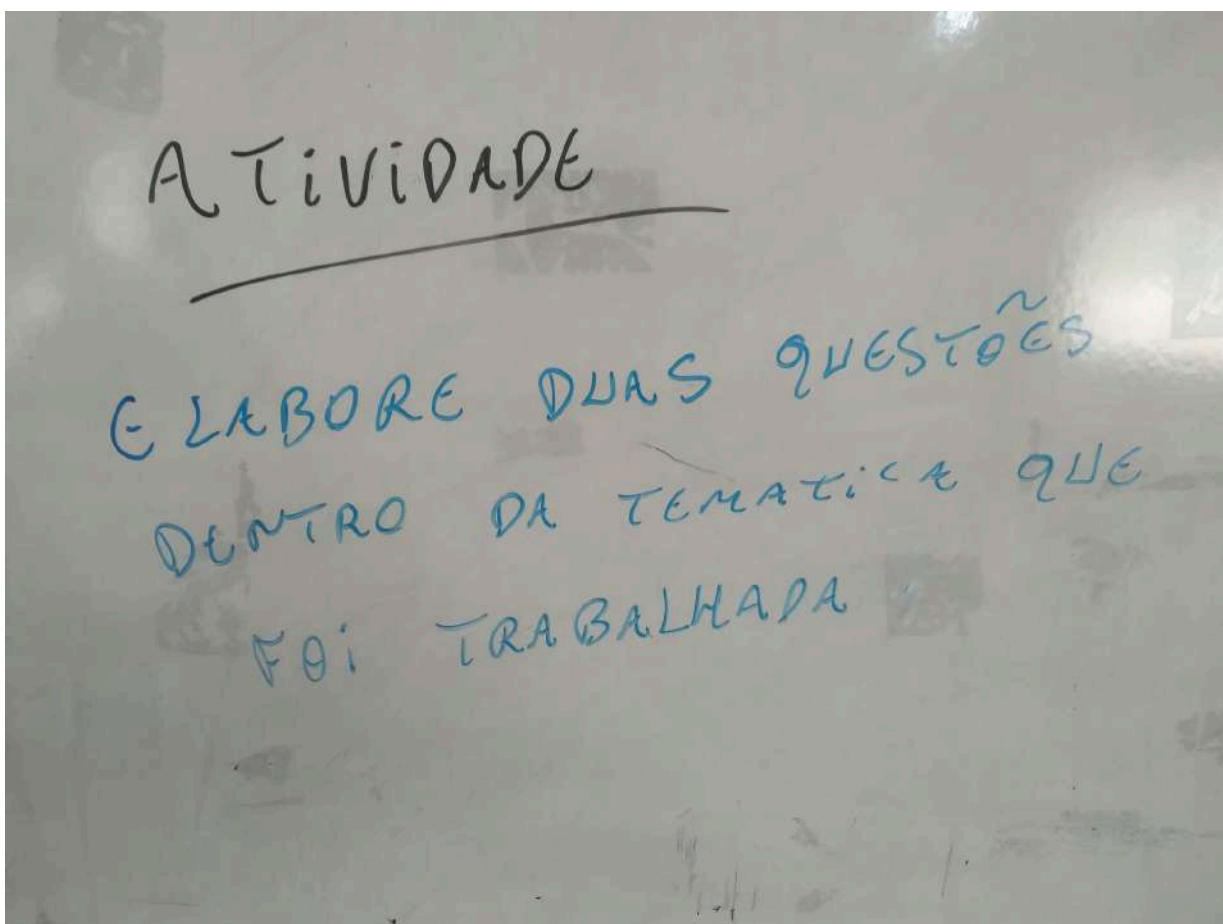
Definição do que é Direitos Humanos e desenho ilustrativo feito por um estudante



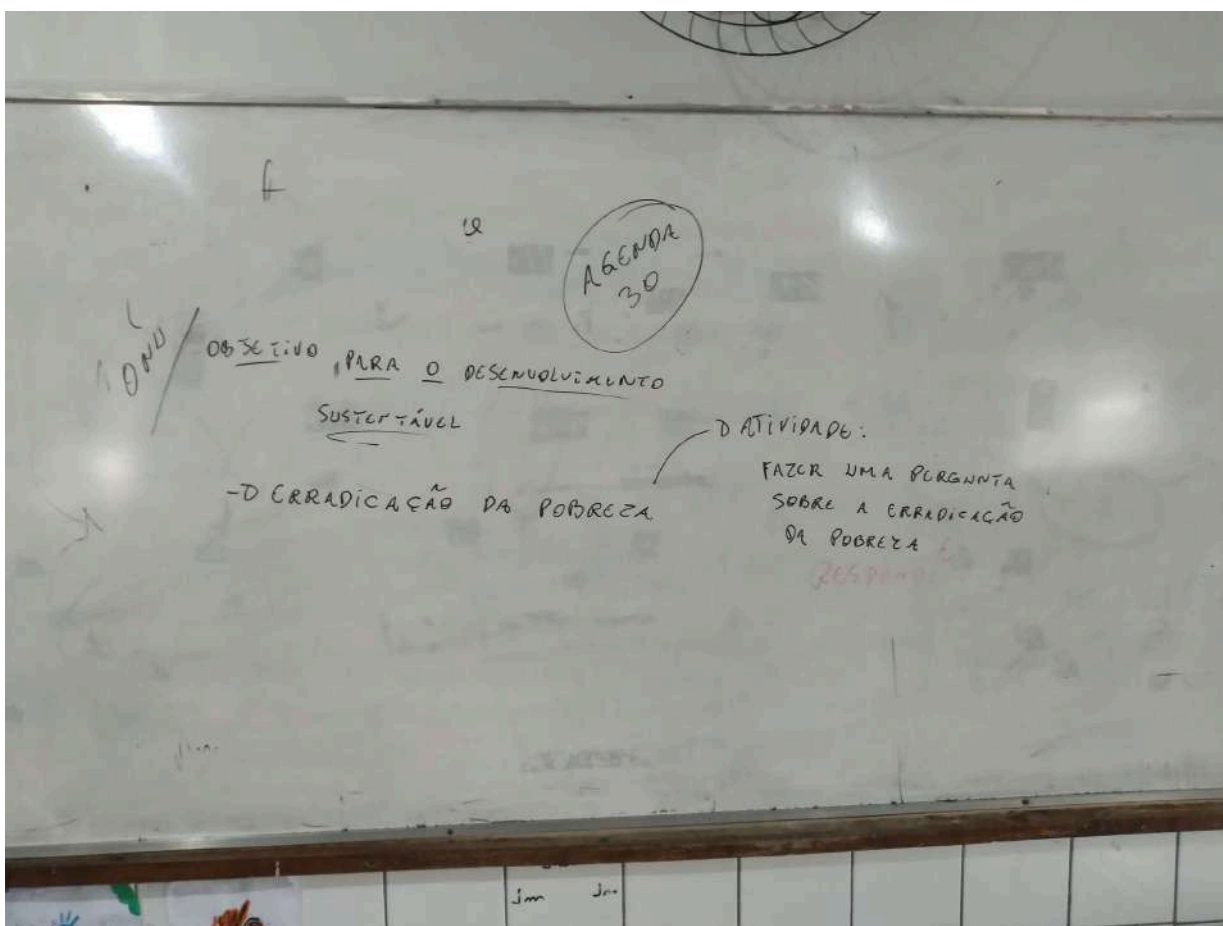
Momento de problematização e aprofundamento com o texto “o que são esses tais direitos humanos?”, do Giuseppe Tosi



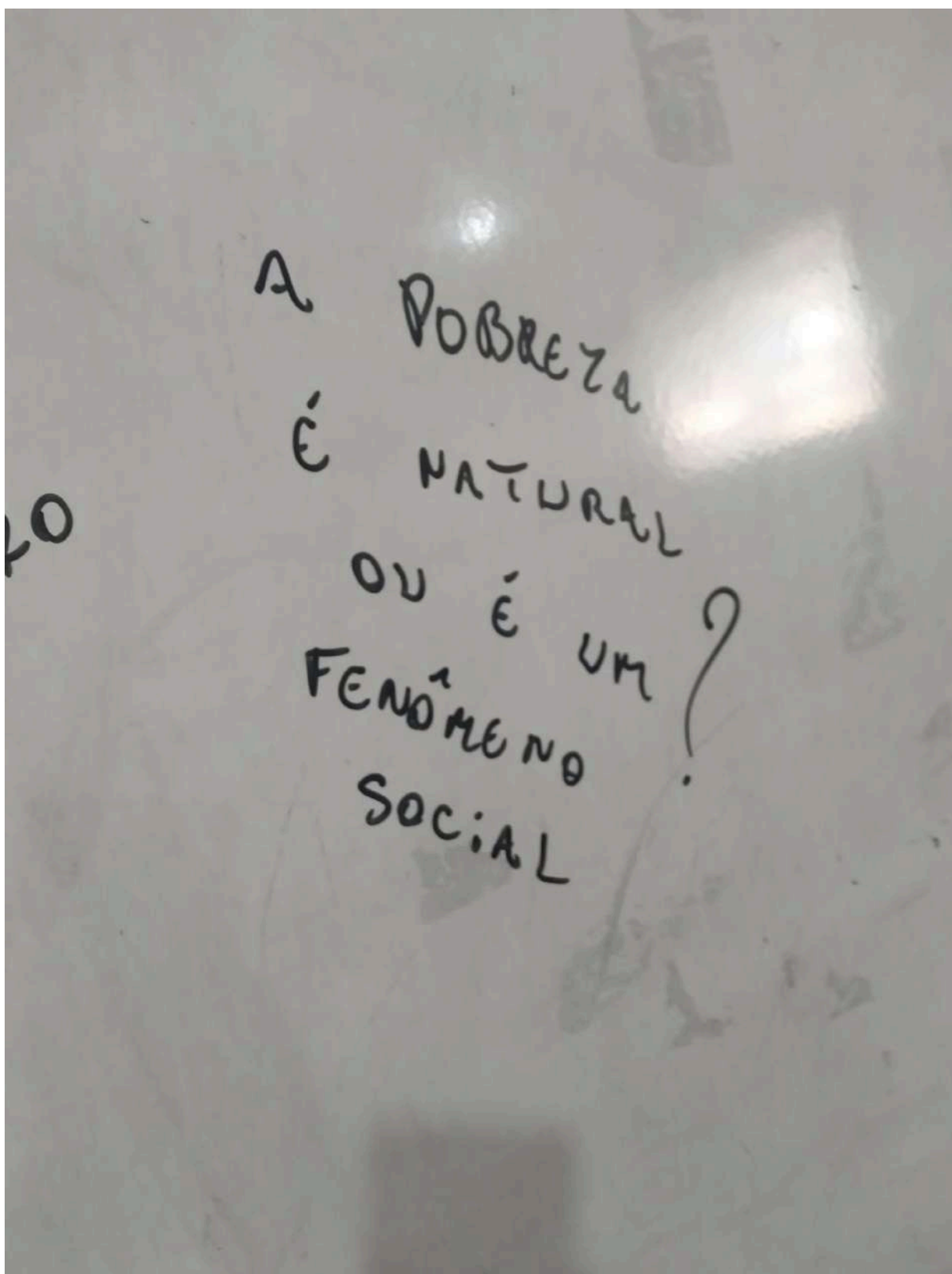
Momento de problematização e aprofundamento com o texto “Fundamentos dos Direitos Humanos”, do Fábio Konder Comparato



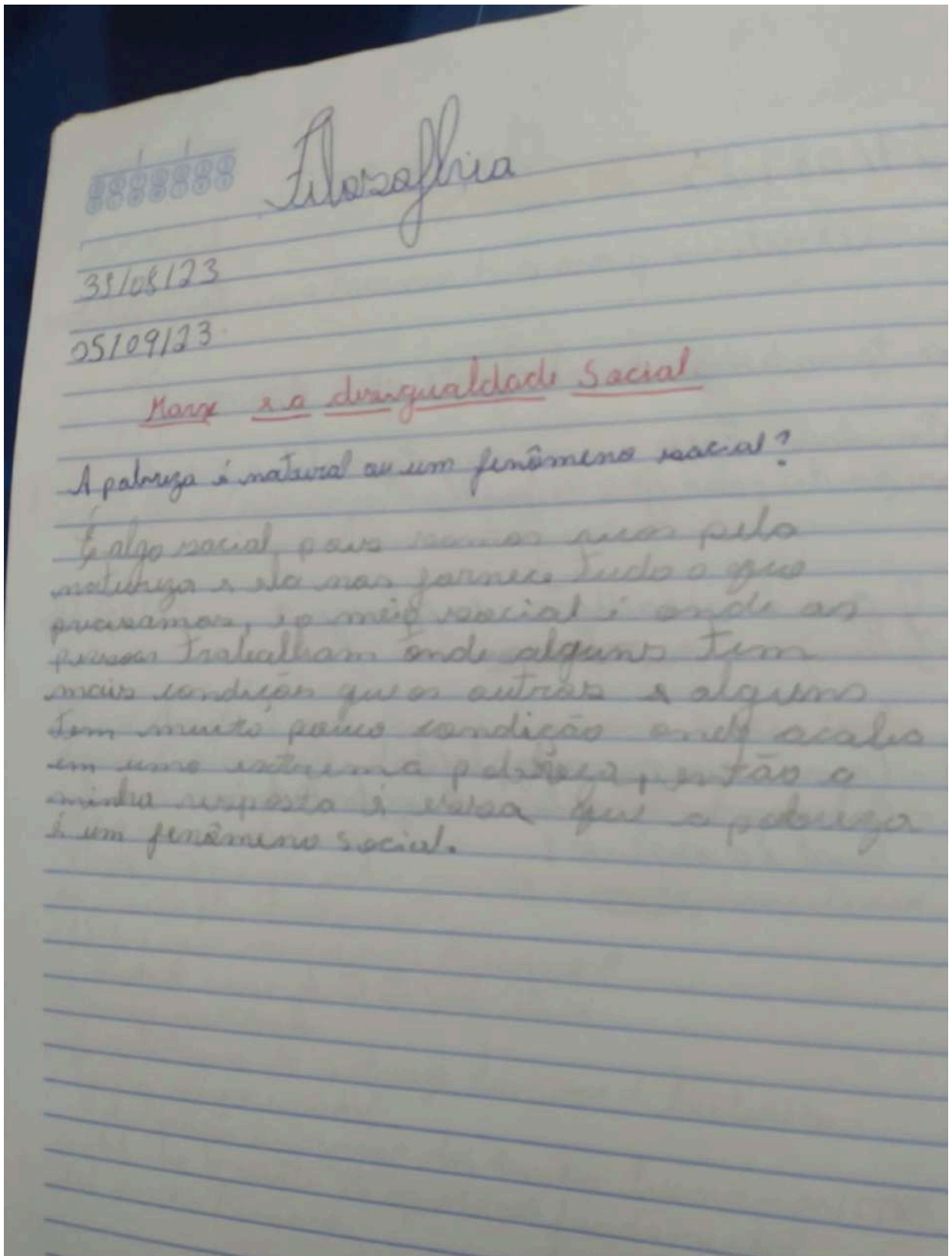
Exercício de instigação do pensamento crítico



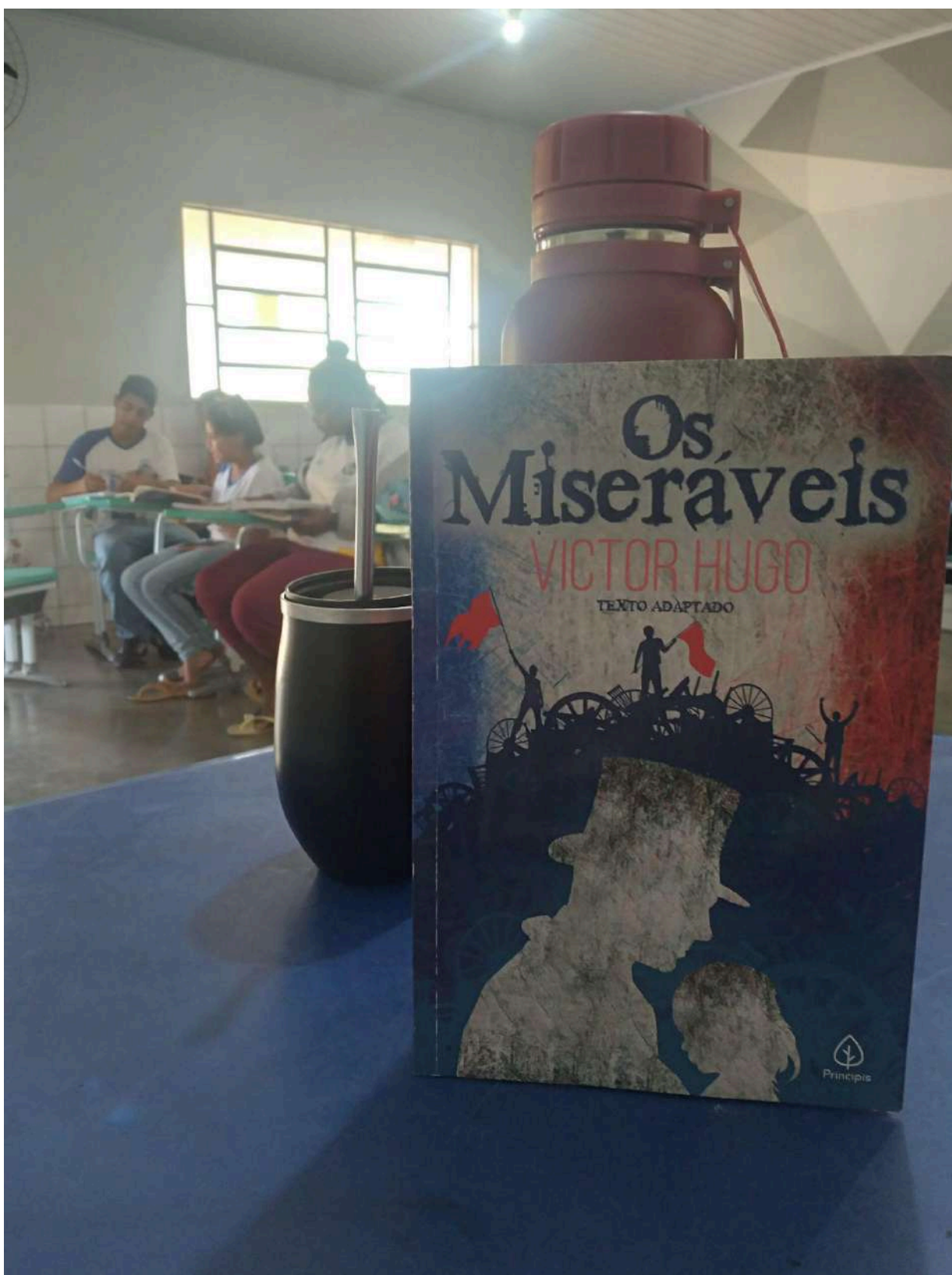
Apresentação, discussão e atividade sobre os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da ONU



Exercício para instigar o pensamento crítico



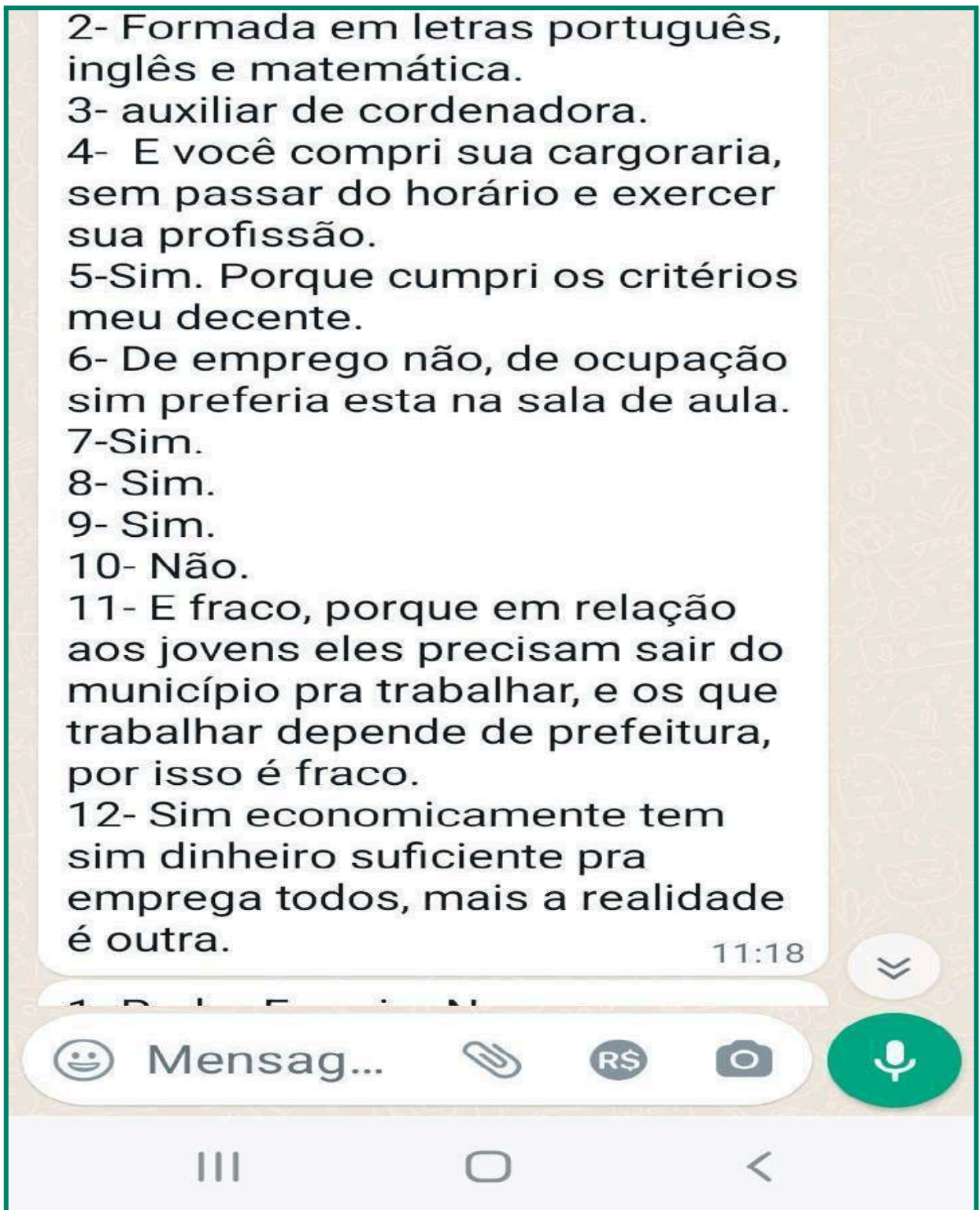
Argumentação escrita elaborada pelos estudantes



Diálogo entre Filosofia e Literatura a partir da leitura e discussão da obra Os miseráveis, do Victor Hugo

Entrevista com um servidor da Unidade Escolar

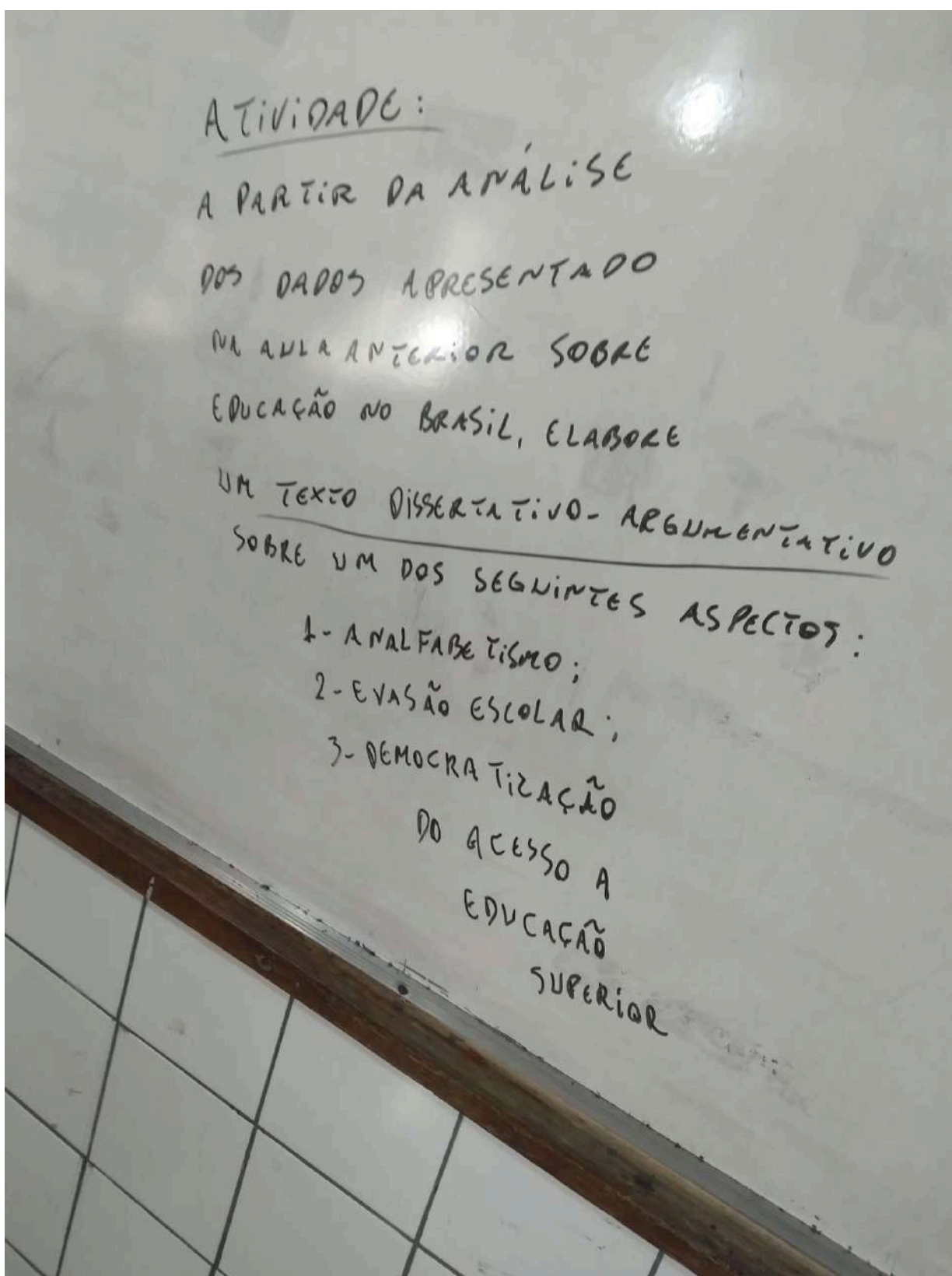
- 1- Qual o seu nome?
- 2- Qual sua formação?
- 3- Qual sua ocupação na escola?
- 4- Para você o que é um emprego decente?
- 5- Você considera o seu emprego decente? Porque?
- 6- Se você pudesse mudaria de emprego ou ocupação? Se a resposta é sim. Por que?
- 7- O seu emprego atual lhe proporciona uma qualidade de vida digna?
- 8- As condições de trabalho são satisfatória? E a remuneração?
- 9- Você se sente valorizado profissionalmente?
- 10- Você já sofreu assédio moral?
- 11- Se mulher. Já sofreu preconceito no trabalho por ser mulher. Você acha que é valorizada tal como homem?
- 12- Como você avalia a situação do mercado de trabalho em Lajeado?
- 13- Economicamente a cidade de Lajeado tem condições de proporcionar emprego decente para seus cidadãos?



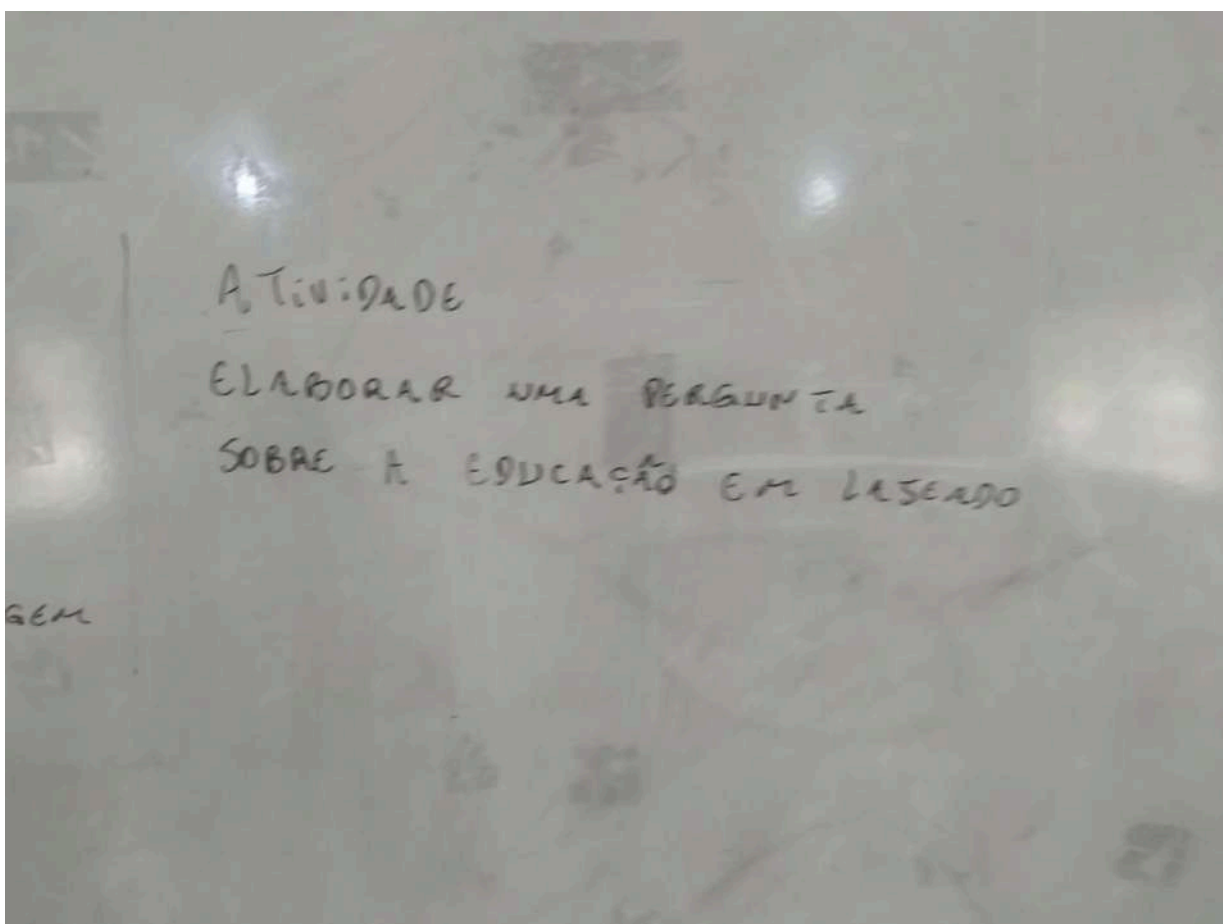
Compartilhamento de uma entrevista realizada pelo aplicativo de mensagem whatsapp



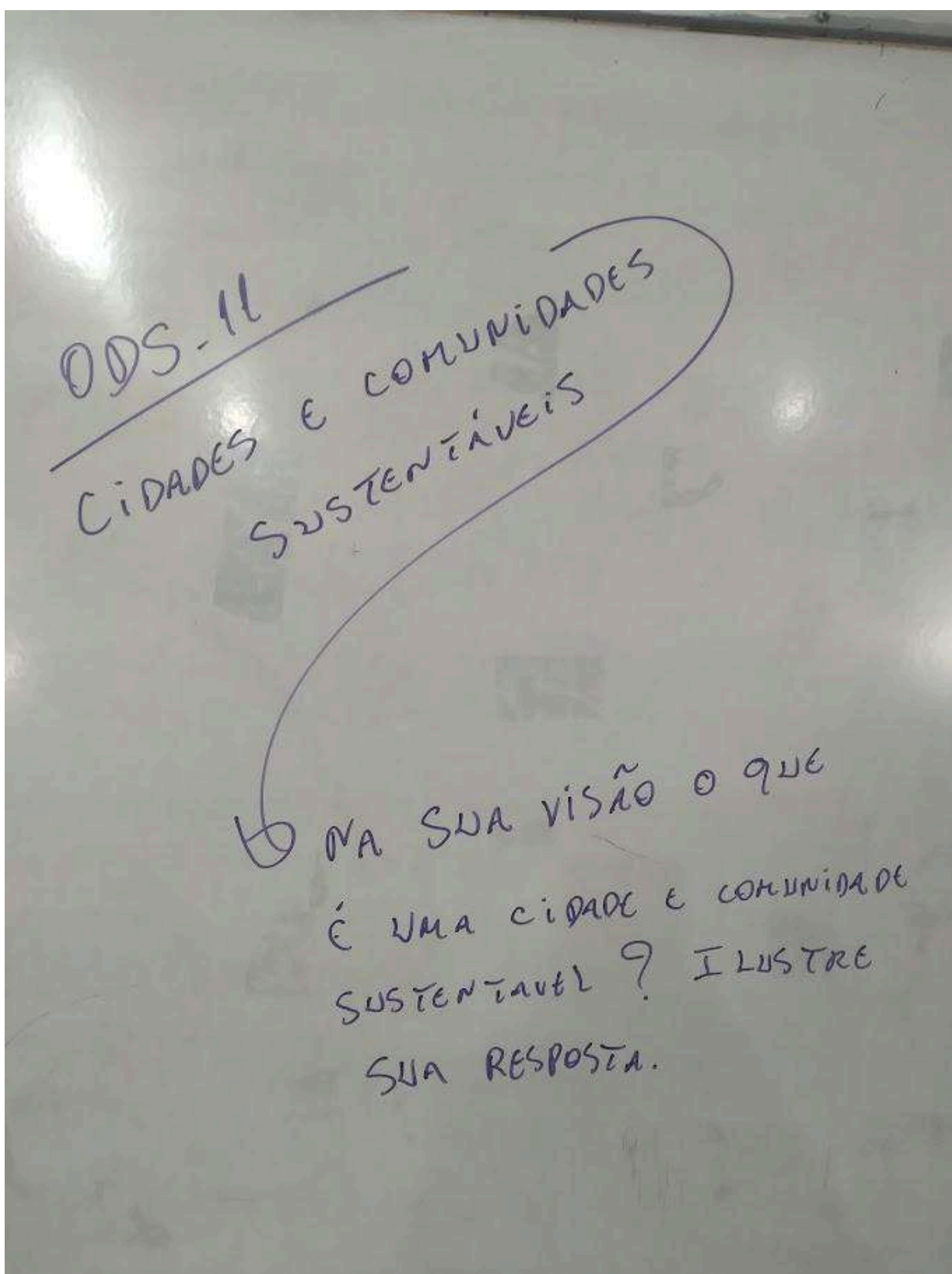
Estudante produzindo uma ilustração na aula sobre ODS - 06: Água Limpa e Saneamento Básico



Orientação para atividade numa aula sobre ODS - 4: Educação de Qualidade



Orientação para atividade numa aula sobre a ODS - 04: Educação de Qualidade



Exposição de uma aula sobre a ODS - 11: Cidades e Comunidades Sustentáveis

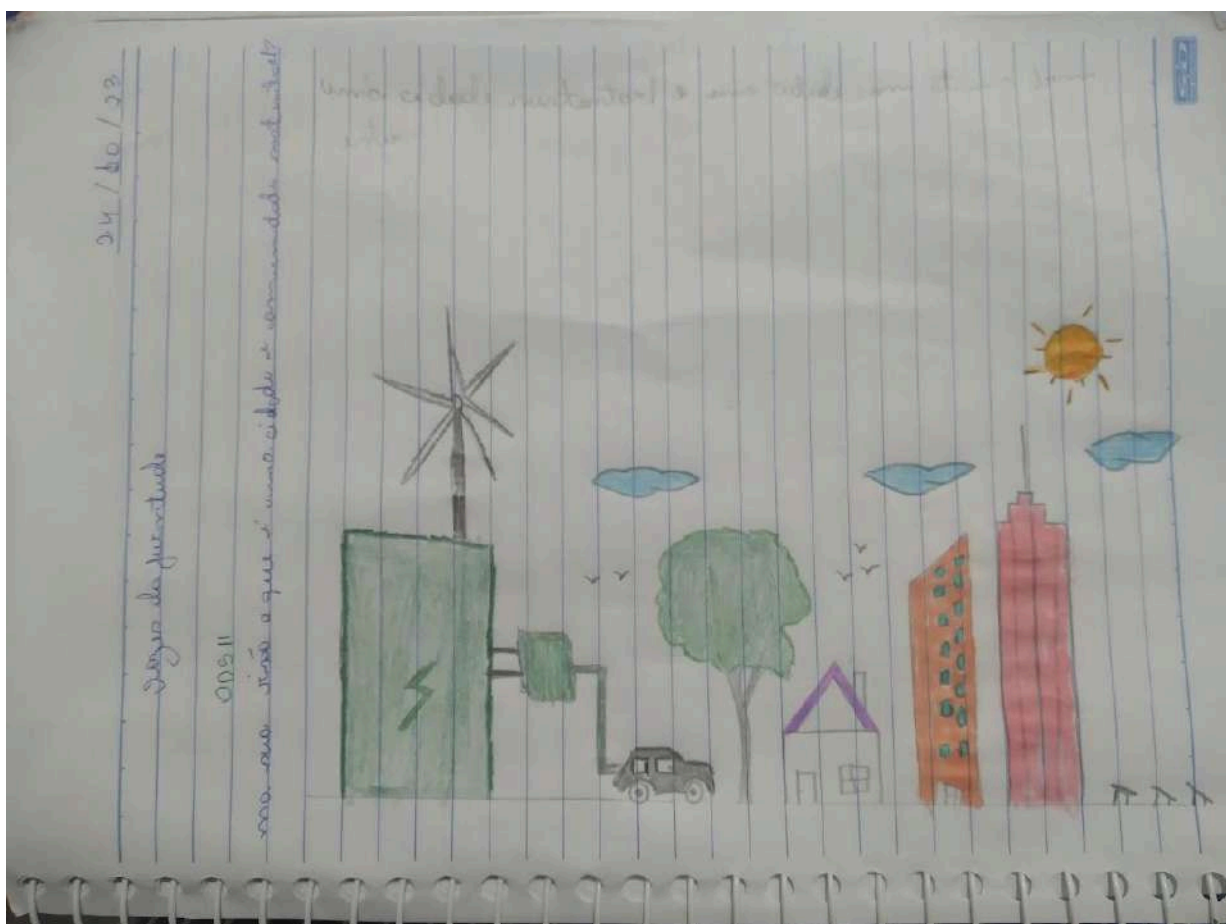
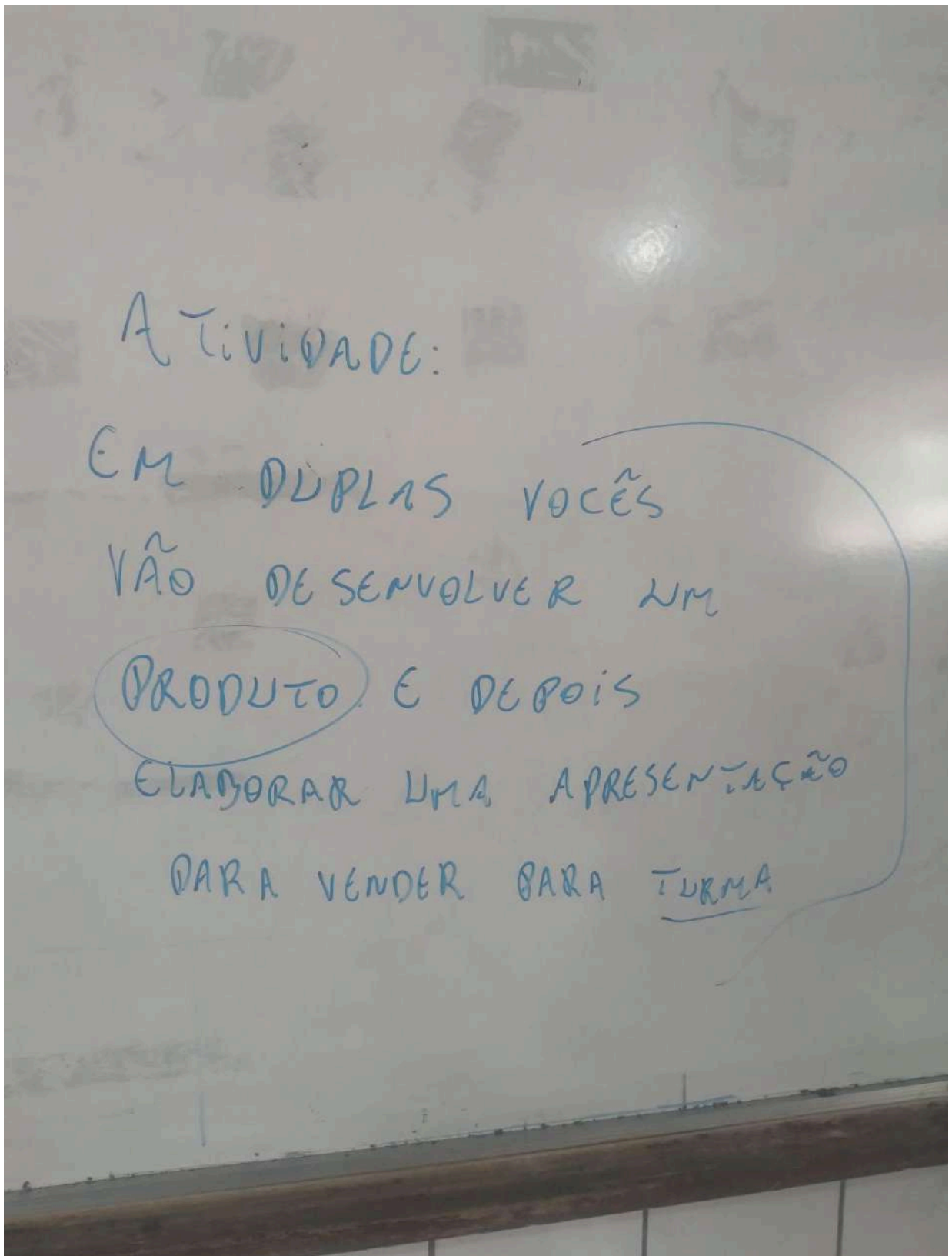
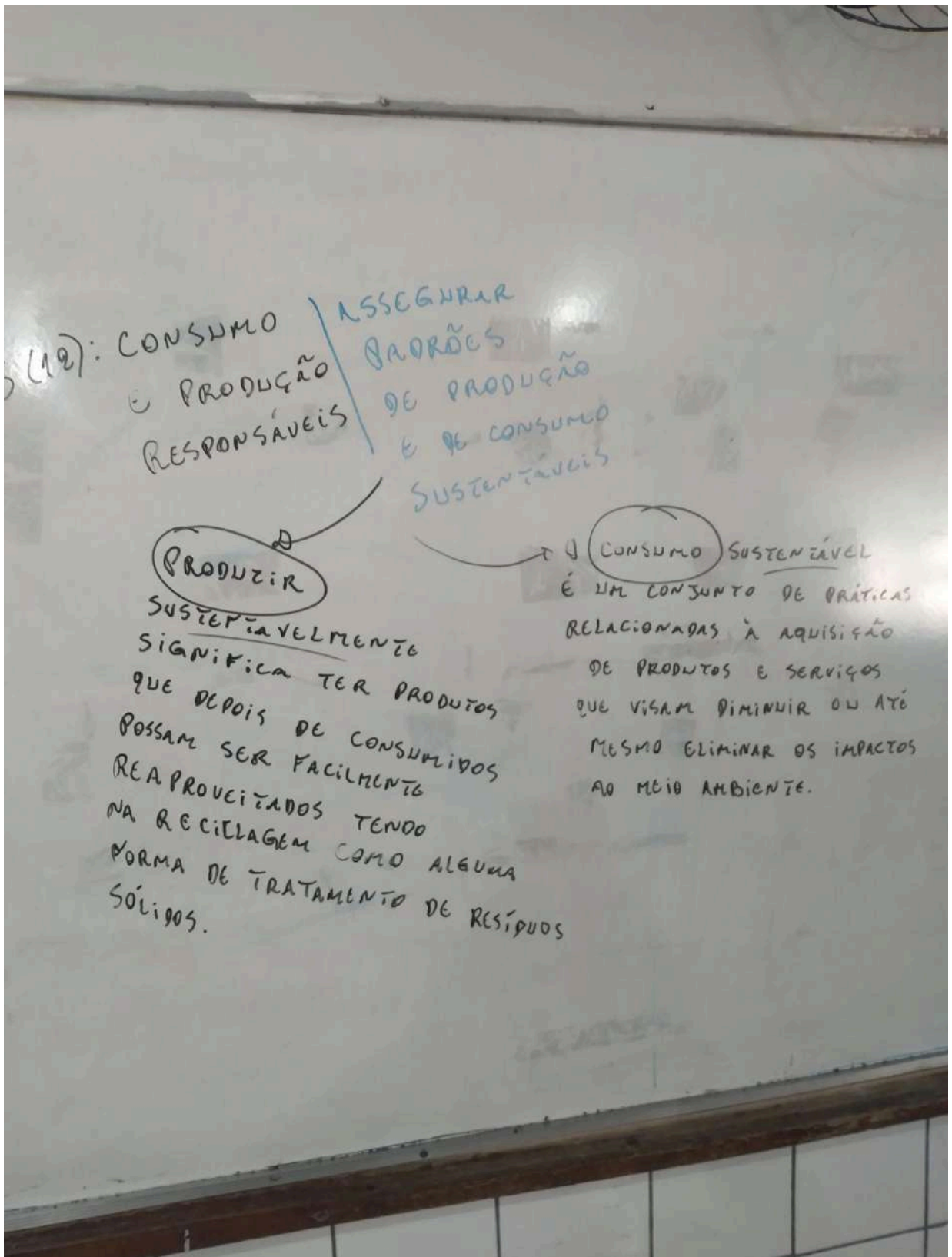


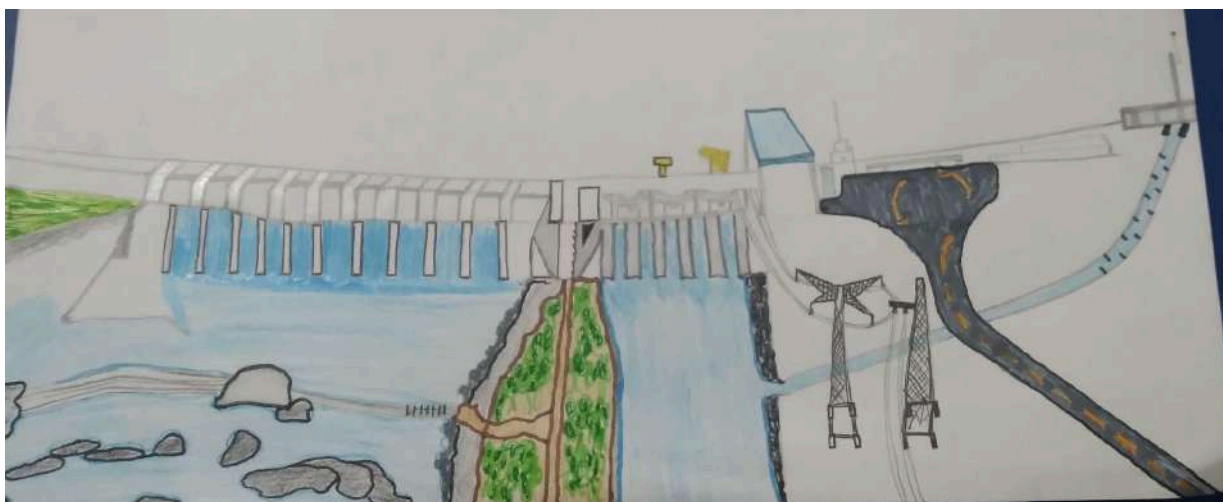
Ilustração de uma Cidade Sustentável feita por um estudante durante uma das aulas abordando essa temática



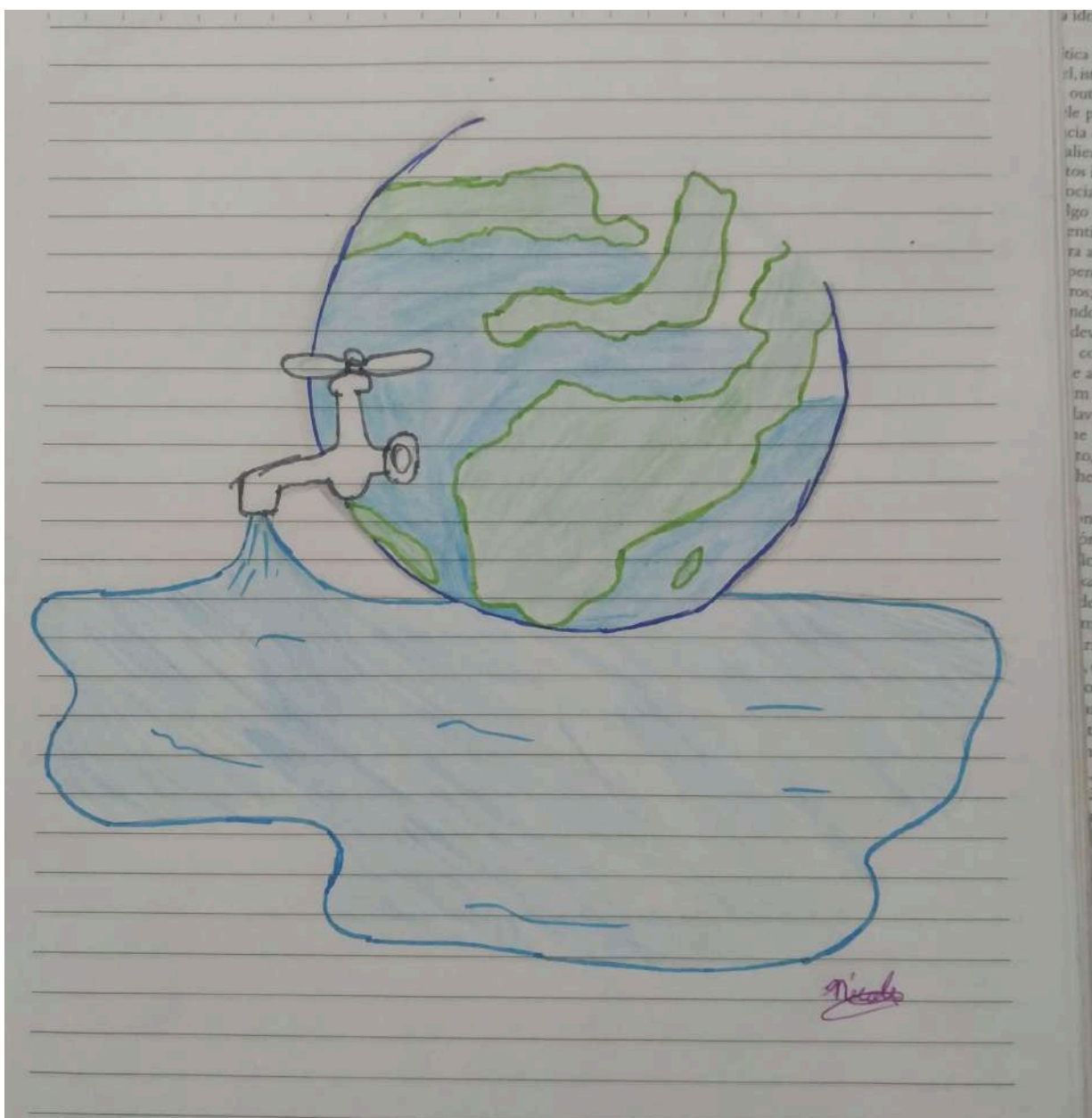
Orientação de uma atividade realizada numa aula sobre a ODS - 12: Produção e Consumo Responsáveis



Exposição e discussão sobre a ODS - 12



**Ilustração da UHE - Lajeado, feita por um estudante durante aula sobre a ODS - 13:
Combate às alterações climáticas**



Mais uma ilustração produzida numa aula sobre a ODS - 13

Carta de Novembro
Propostas para o Desenvolvimento Sustentável em Lajeado

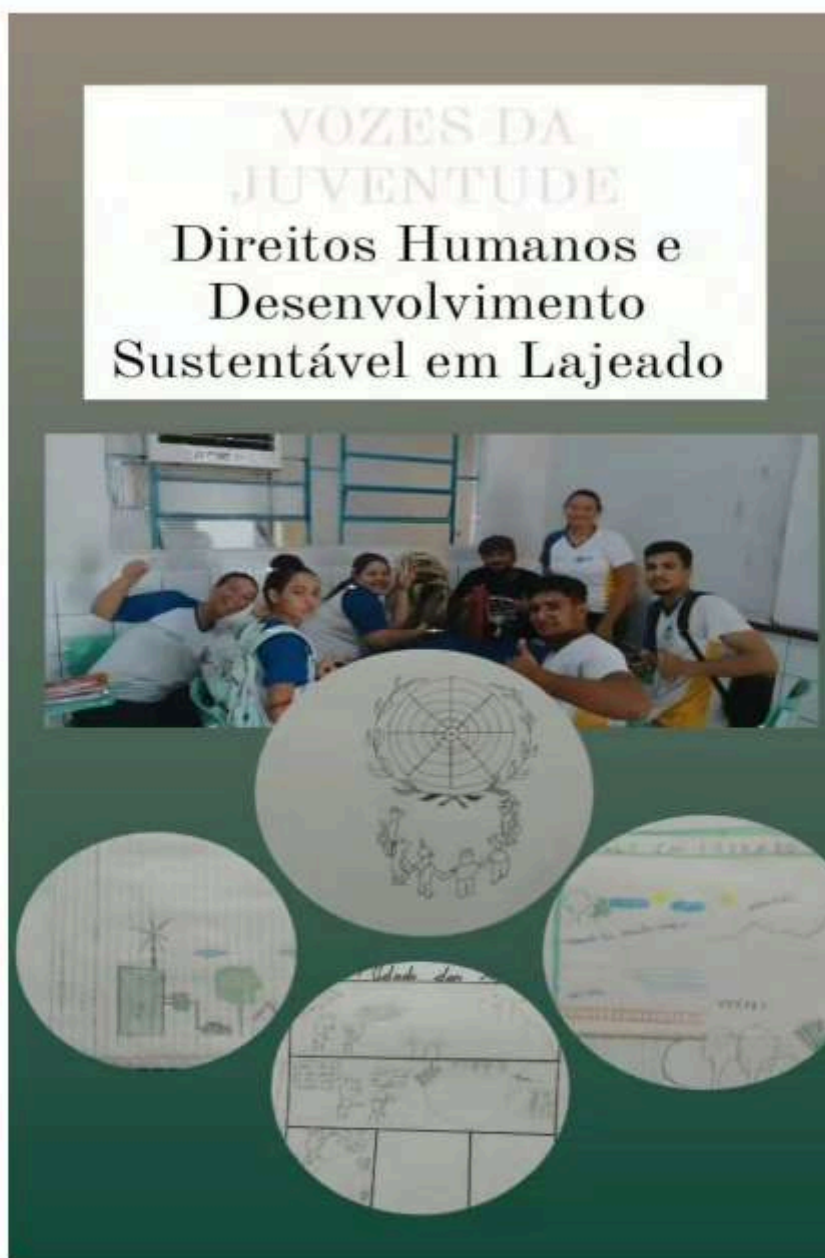
À comunidade e autoridades de Lajeado,

Este documento foi elaborado a partir das atividades desenvolvidas nas aulas da Trilha de Aprofundamento Vozes da Juventude (turma: M111.02) do Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência com a temática Direitos Humanos e Desenvolvimento Sustentável. E tem como objetivo contribuir para discussão de políticas públicas e desenvolvimento de ações que tornem Lajeado uma cidade sustentável - garantindo condições dignas de vida a todos que aqui vivem sem agredir o meio ambiente.

1. Melhoria da Gestão dos Resíduos Sólidos;
2. Melhorar a gestão dos recursos hídricos;
3. Conscientização da População acerca do descarte de resíduos sólidos em lugares inapropriados;
4. Redução da desigualdade social;
5. Conscientização sobre os riscos e prejuízo das queimadas;
6. Saneamento Básico com rede de esgoto;
7. Melhoria da Política de Saúde com oferta de medicamentos;
8. Melhoria na Educação;
9. Ofertar cursos profissionalizantes;
10. Bolsa de estudo para pessoas de baixa renda;
11. Campanha para não poluição dos mananciais;
12. Melhoria das vias públicas;
13. Melhorias das praças públicas;
14. Geração de trabalho decente;
15. Promover ações de reciclagem;
16. Promover a captação e reutilização da água da chuva;
17. Incentivo a utilização de energias renováveis;
18. Projeto voltado para eficiência energética;
19. Criação de área verdes;
20. Estimular o uso de transporte alternativo como a bicicleta;
21. Promover a agricultura orgânica e a agroecologia;
22. Construir uma pista para prática de esportes como o grau;
23. Linha de ônibus para praia do segredo;
24. Promover educação ambiental nas escolas e na comunidade;
25. Desenvolver projetos de artesanato nas escolas usando material reciclado;

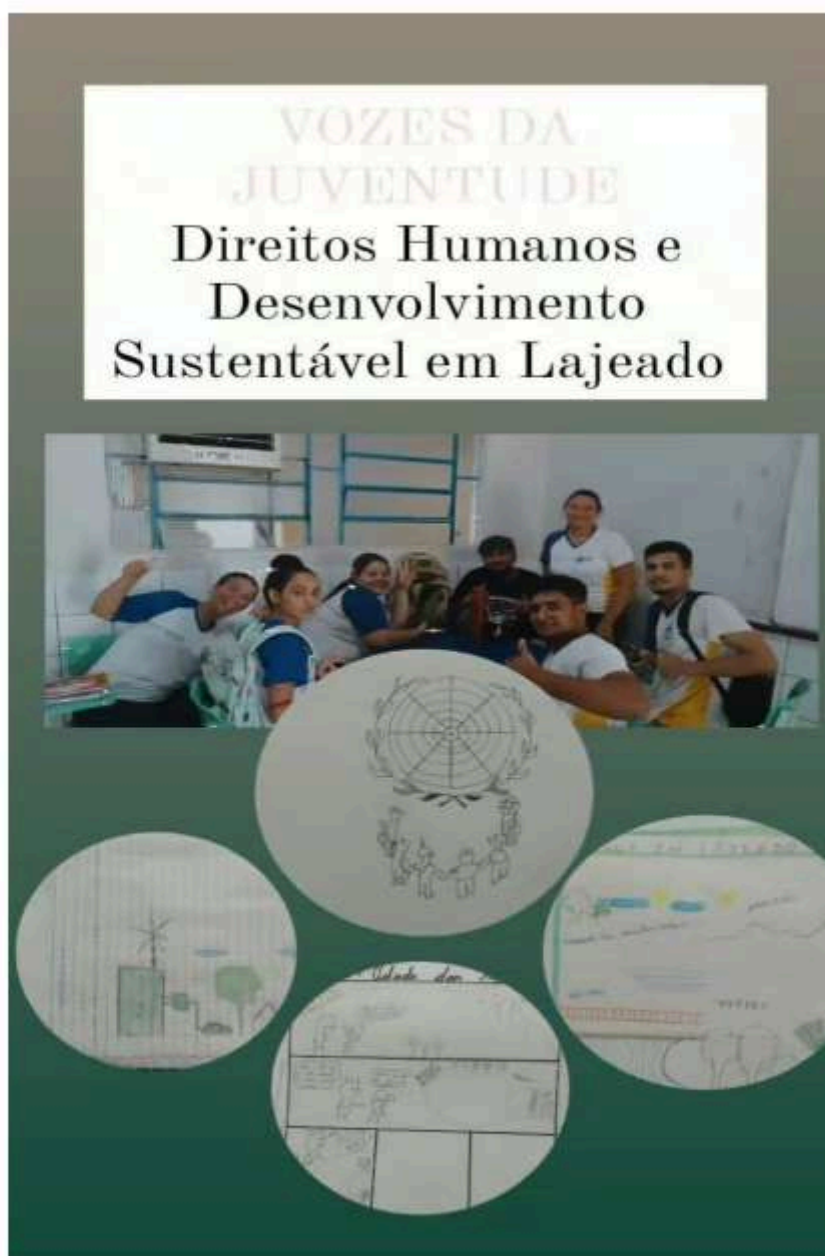
Lajeado - TO. Novembro de 2023

Carta elaborada na finalização da intervenção



2023

Capa da cartilha ilustrada pelos estudantes



2023



Expediente

Wanderlei Barbosa Castro
Governador do Estado do Tocantins

Laurez da Rocha Moreira
Vice-Governador do Estado do Tocantins

Fábio Pereira Vaz
Secretário de Estado da Educação

Eder Martins Fernandes
Secretário Executivo da Educação

Celestina Maria Pereira de Souza
Superintendente de Educação Básica

Márcia Cristina Mota Brasileiro
Diretora de Educação Básica

Eliziane de Paula Silveira
Gerente de Ensino Médio

Maristélia Alves Santos
Superintendente Regional da Educação de Palmas

Eudina Pereira da Silva
Assessora Regional de Gestão Pedagógica e Educacional de Palmas

Leila Márcia Ascenso Gama
Diretora da Unidade Escolar

Dayanne Vieira Lopes
Coordenadora Pedagógica

Raimundo Fonseca dos Santos
Orientador Educacional

Raimundo Nonato Oliveira da Costa
Coordenador Pedagógico da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

*Onde estão, onde estão
Os direitos de viver?
Onde estão, onde estão
Os direitos de viver?*

Cólera

Apresentação

Essa cartilha ilustrada é fruto do trabalho desenvolvido na Trilha Vozes da Juventude: Passado e presente para um futuro diferente (Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) com a temática juventude e direitos humanos.

As ilustrações foram produzidas pelos próprios estudantes da trilha (desenvolvida no Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência), como uma estratégia didática para uma maior assimilação e aprofundamento dos objetos de conhecimento trabalhados ao longo do 3º e 4º bimestre de 2023.

Outro fator importante foi relacionar os objetos de conhecimento com a realidade em que os estudantes estão inseridos. Ou seja, o território do Lajeado - Município conhecido como cidade das águas. Localizada na Área de Proteção Ambiental (APA) Serra do Lajeado.

Ou seja, um território em que a temática dos direitos humanos e desenvolvimento sustentável é fundamental.

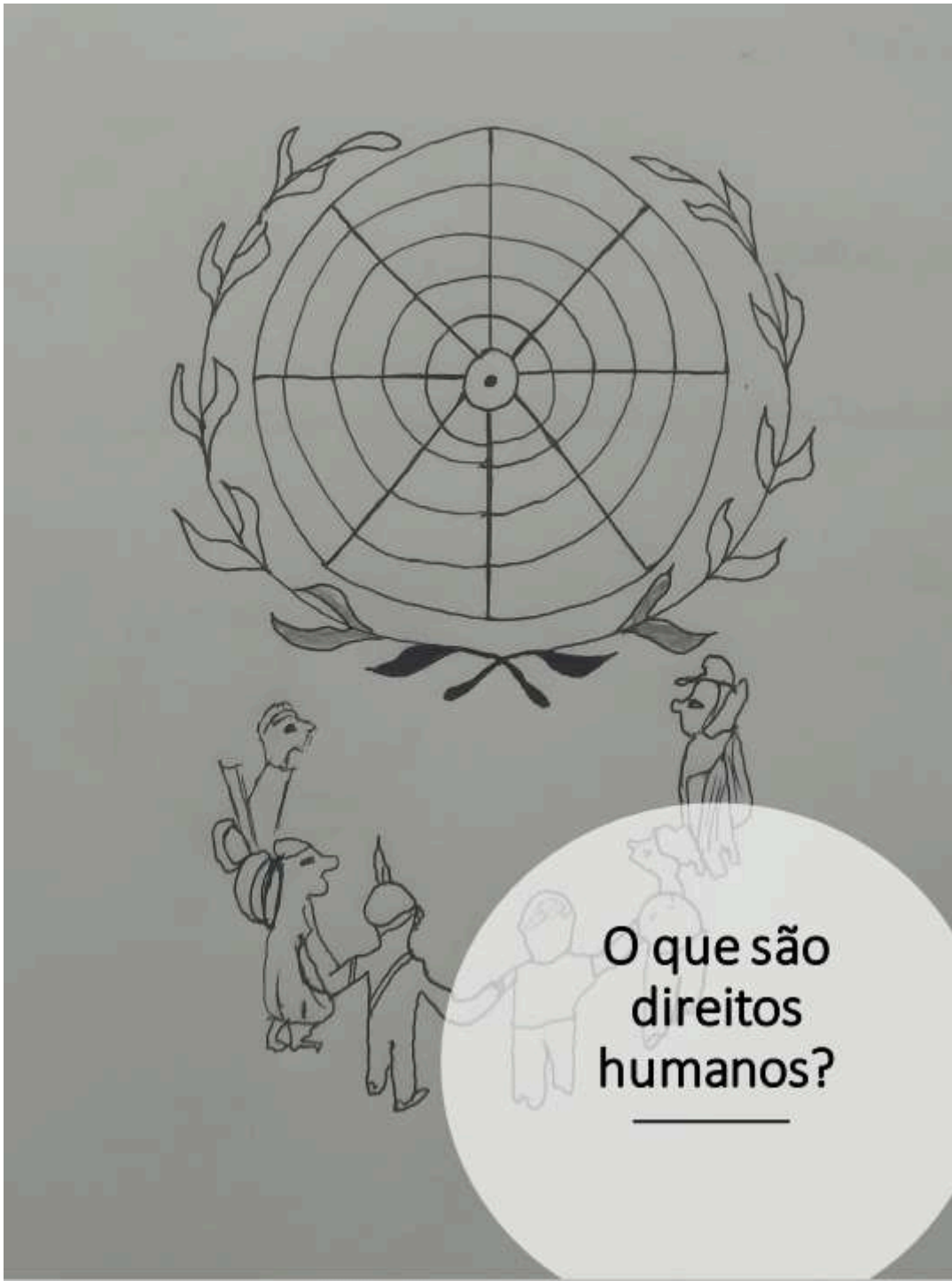
Nesse sentido os objetivos para o desenvolvimento sustentável estabelecido por meio da Agenda 30 da Organização das Nações Unidas (ONU). Foram uma base fundamental. O nosso desafio portanto foi relacionar esses objetivos com a realidade que o estudante está inserido. Mostrando que não são questões tão alheias a essa realidade. Para tanto seguimos a metodologia e didática do ensino de Filosofia a partir da teoria crítica e do materialismo histórico dialético.

É importante salientar que a educação em direitos humanos está amparada na legislação educacional. Sobretudo a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1 de 30 de maio de 2012, que estabelece as diretrizes nacionais para educação em direitos humanos.

Seguindo portanto o que propõe a educação em direitos humanos, acreditamos que essa cartilha possa contribuir não só na formação dos estudantes mas para comunidade em geral na luta por uma vida digna para todas e todos.

Pedro Ferreira Nunes

Professor da Educação Básica
Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CENSP Lajeado





De acordo com Giuseppe Tosi (2010), "direitos humanos são um conjunto de princípios que regem a convivência civil e o contrato social de uma nação".

O que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no seu artigo 1º:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Para Fábio Konder Comparato (1997), a declaração universal dos direitos humanos sublinha o caráter de igualdade fundamental dos direitos humanos. E pela sua própria natureza tratam-se de direitos universais cuja a existência da pessoa garante a titularidade dos direitos humanos.

"... proclamamos que não
Se exclua nada nem ninguém senão
A exclusão...". **Carlos Rennó**

Direitos Humanos e Desigualdade Social



Não é possível falar em direitos humanos sem tocar na questão da desigualdade social. Pois como podemos vislumbrar vida digna para todas e todos num contexto onde as riquezas são concentrada na mão de uma minoria e a grande maioria passa necessidades básicas como de alimentação, moradia, acesso a saúde e educação.

Nesse sentido o filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), nos dá uma importante contribuição para compreendermos a desigualdade no modo de produção capitalista, ao analisar a relação capital x trabalho.

Na literatura a obra *Os miseráveis*, do Victor Hugo também nos ajuda a refletir sobre essa questão.

Na medida em que o trabalho se transforma em trabalho social e se converte assim em fonte de riqueza e de cultura, desenvolvem-se, no trabalhador, a pobreza e o desamparo, no não-trabalhador, a riqueza e a cultura. **Karl Marx**

A miséria das classes baixas é sempre maior que o espírito de fraternidade das classes altas. **Victor Hugo - Os Miseráveis**



ESCRITA CRIATIVA

(Vamos exercitar a criatividade? O desafio é criar uma estória inspirada num episódio de violação dos direitos humanos na sua cidade. Para inspira-los, leia o trecho de **"O homem que enganou "os home"**, de Pedro Ferreira Nunes

O Quati Branco conhecia bem aquele ritual. E logo pensou consigo: – pronto, vai começar de novo. Tomar banho nessa água fria, nesse frio desgraçado, com roupa e tudo às 3h da madrugada ninguém merece.

- Fica um ao lado do outro. E quando eu mandar um de cada vez vai dá um mergulho e sai para fora. Tá entendido?

- Sim, senhor.

- Eu não ouvi.

- Sim, senhor!!!

- Melhorou.

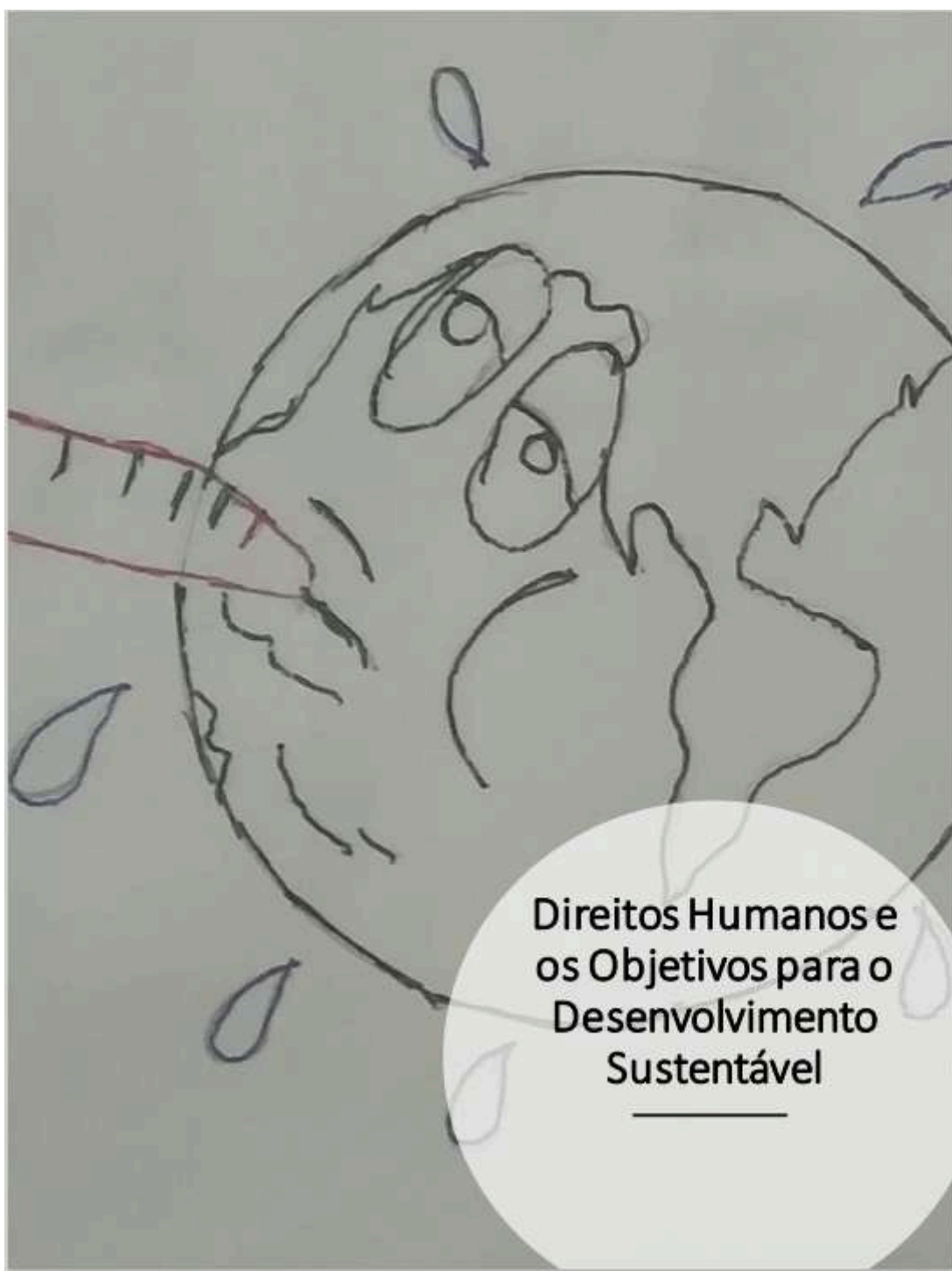
Os soldados que acompanhavam o comandante se divertiam com a cena dando ótimas risadas. Já o comandante mantinha uma certa seriedade. A alegria dos soldados aumentou mais ainda quando o primeiro pescador caiu na água – a cara de dor do pobre ao mergulhar naquela água fria em plena madrugada foi como se alguém tivesse feito cócegas nos soldados. Nem mesmo o comandante conseguiu segurar o riso.

- Agora o próximo.

E a cena se repetiu – os soldados e o comandante caindo na risada diante do sofrimento dos pobres diabos. Chega então a vez do Quati Branco. Ele bem sabia que o pior não era nem tanto entrar na água fria, o problema era na hora de sair. Ai sim o frio apertava como se fosse o abraço da morte.

- Vamos, o que tá esperando seu vagabundo?! Cai na água já. Gritou o comandante no pé do ouvido do Quati Branco.





**Direitos Humanos e
os Objetivos para o
Desenvolvimento
Sustentável**

Em 2015 a Organização das Nações Unidas (ONU), foi divulgado a "**Agenda 2030**" para o desenvolvimento sustentável, com 17 objetivos e 169 metas para o **desenvolvimento sustentável**.

O que é desenvolvimento sustentável?



“Na sua essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, o direcionamento dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão em harmonia e reforçam o atual e futuro potencial para satisfazer as aspirações e necessidades humanas.”

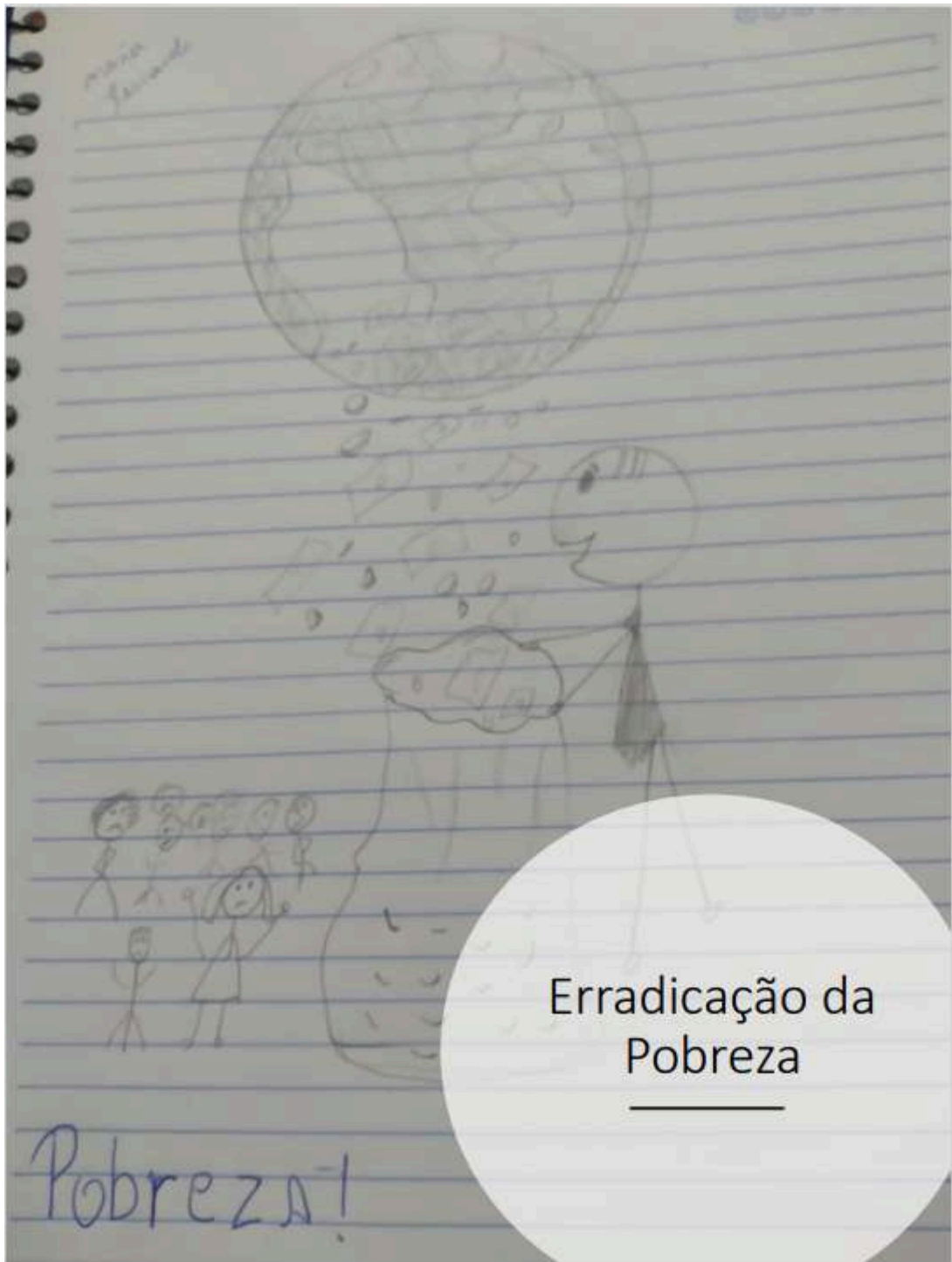
— do Relatório Brundtland, “Nosso Futuro Comum”

Direitos Humanos e Desenvolvimento Sustentável

Garantir uma vida digna para toda humanidade passa necessariamente por uma mudança de paradigma em relação ao cuidado com o outro e com o meio ambiente.

Essa mudança deve começar a partir da realidade que estamos inseridos. Pois expressões da questão social como a pobreza, fome, falta de saneamento básico e acesso a saúde, educação entre outros não nos são alheios.

Diante disso nas páginas seguintes vamos nos aprofundar em alguns desses objetivos para o desenvolvimento sustentável a partir da realidade do território da cidade de Lajeado.



Erradicação da
Pobreza

Pobreza!

Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares

Metas

1.1 Até 2030, erradicar a pobreza extrema para todas as pessoas em todos os lugares, atualmente medida como pessoas vivendo com menos de US\$ 1,90 por dia;

1.2 Até 2030, reduzir pelo menos à metade a proporção de homens, mulheres e crianças, de todas as idades, que vivem na pobreza, em todas as suas dimensões, de acordo com as definições nacionais;

1.3 Implementar, em nível nacional, medidas e sistemas de proteção social adequados, para todos, incluindo pisos, e até 2030 atingir a cobertura substancial dos pobres e vulneráveis...

Para mais acesse: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/1>

O Bicho, de Manuel Bandeira

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Ilustre aqui o poema

Há 32 milhões de crianças e adolescentes na pobreza no Brasil, alerta UNICEF

Estudo apresenta múltiplas dimensões da pobreza que impactam crianças e adolescentes. Educação, renda e recursos para alimentação pioraram na pandemia

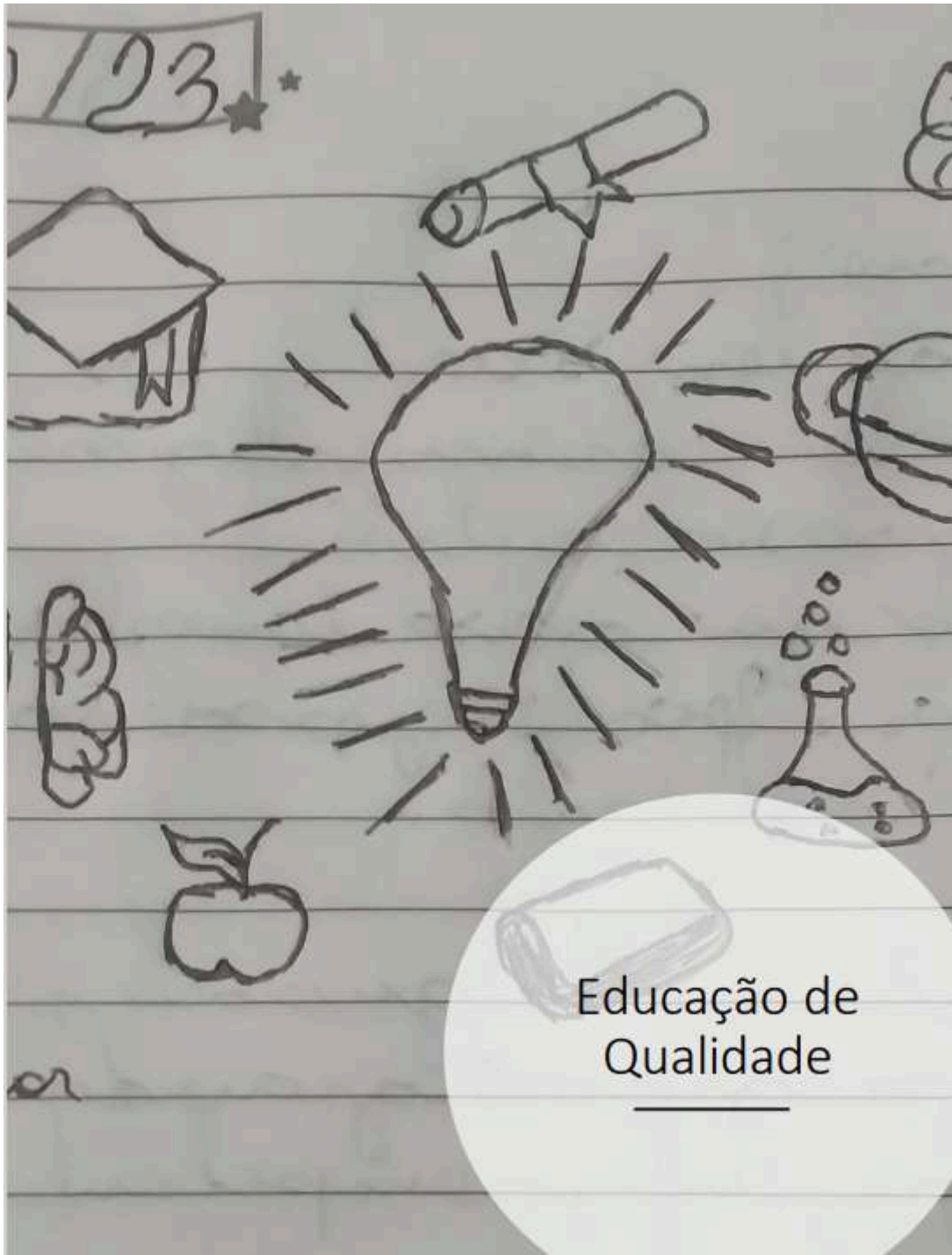
Para refletir!

"Nas sociedades em que vivemos _ vale dizer, formações econômico-sociais fundadas na dominância do modo de produção capitalista _, pobreza e desigualdade estão intimamente vinculadas: é constituinte insuprimível da dinâmica econômica do modo de produção capitalista a exploração, de que decorrem a desigualdade e a pobreza." **José Paulo Netto**



"Não é somente agindo sobre o corpo dos flagelados, roendo-lhes as vísceras e abrindo chagas e buracos na sua pele, que a fome aniquila a vida dos sertanejos, mas também atuando sobre o seu espírito, sobre sua estrutura mental, sobre sua conduta social. Nenhuma calamidade é capaz de desagregar tão profundamente e num sentido tão nocivo a personalidade humana como a fome quando alcança os limites da verdadeira inanição. Fustigados pela imperiosa necessidade de alimentar-se, os instintos primários se exaltam, e o homem, como qualquer animal esfomeado, apresenta uma conduta mental que pode parecer a mais desconcertante."

- **Josué de Castro, In Geografia da Fome.**



Educação de
Qualidade

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Metas

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário;

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade...

Mais informação: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>

Quando falamos em educação uma das grandes referências é sem dúvidas Paulo Freire. Autor de livros como **Pedagogia do Oprimido (1968)**, foi um incansável defensor de uma educação libertadora, ou seja, uma educação que tem como fim garantir uma vida digna aos indivíduos. Freire acreditava que não é possível vislumbrar a transformação da sociedade sem a educação. É a partir daí que ressaltamos a importância da luta por uma educação de qualidade como um meio de garantir uma vida digna para os sujeitos e a partir daí vislumbrar mudanças qualitativas na sociedade. Essa educação não pode ser outra se não fundada em valores humanistas como o reconhecimento do outro como sujeito de direito.



Paulo Freire

Alguns dados sobre a Educação no Brasil

Analfabetismo

Em 2022, 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na Região Sudeste.

Quando analisado por cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade de cor branca eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda o percentual era de 7,4%.

Entre mulheres e homens com 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para as mulheres e 5,9% para os homens. A pesquisa mostra que quanto mais velho é o grupo populacional, maior é a proporção no número de analfabetos. Entre as pessoas com 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 16,0%.

Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>



No artigo 205, da Constituição Federal de 1988, a Educação é reconhecida como um direito de todos. Quando vemos a taxa de analfabetismo percebemos que esse direito não está sendo garantido. Essa situação é ainda mais agravante quando analisamos por cor. Ou seja, o índice de analfabetismo entre os de cor preta é mais que o dobro dos de cor branca.

Outro fator importante que os dados apontam é índice de analfabetismo entre os idosos – o que certamente afeta a qualidade de vida dessas pessoas.

Garantir o direito a educação é fundamental para que as pessoas tenham uma vida digna. Isso passa necessariamente por políticas públicas de combate ao analfabetismo.

Nível de Instrução

O nível de instrução indica o nível de educação alcançado pelo indivíduo, independentemente da duração dos seus estudos. No Brasil, 53,2% das pessoas com 25 anos ou mais de idade concluíram a educação básica obrigatória; ou seja, possuíam, no mínimo, o ensino médio completo em 2022.

Já o percentual das pessoas da mesma faixa etária com nível superior completo, era de 19,2% no mesmo ano.

Abandono Escolar

Cerca de 18% dos jovens de 14 a 29 anos de idade no Brasil, equivalente a quase 52 milhões de pessoas, não completaram o ensino médio, ou porque abandonaram, ou porque nunca frequentaram a escola.



Os dados ao lado mostra outros dois desafios importante quando falamos de política educacional no Brasil que é o combate ao abandono escolar que afeta o projeto de vida de milhares de jovens, assim como a universalização do acesso ao ensino superior. Garantir educação de qualidade não passa apenas por garantir o acesso, mas também a permanência.

Constituição Federal de 1988: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.



Aprofundando o Conhecimento

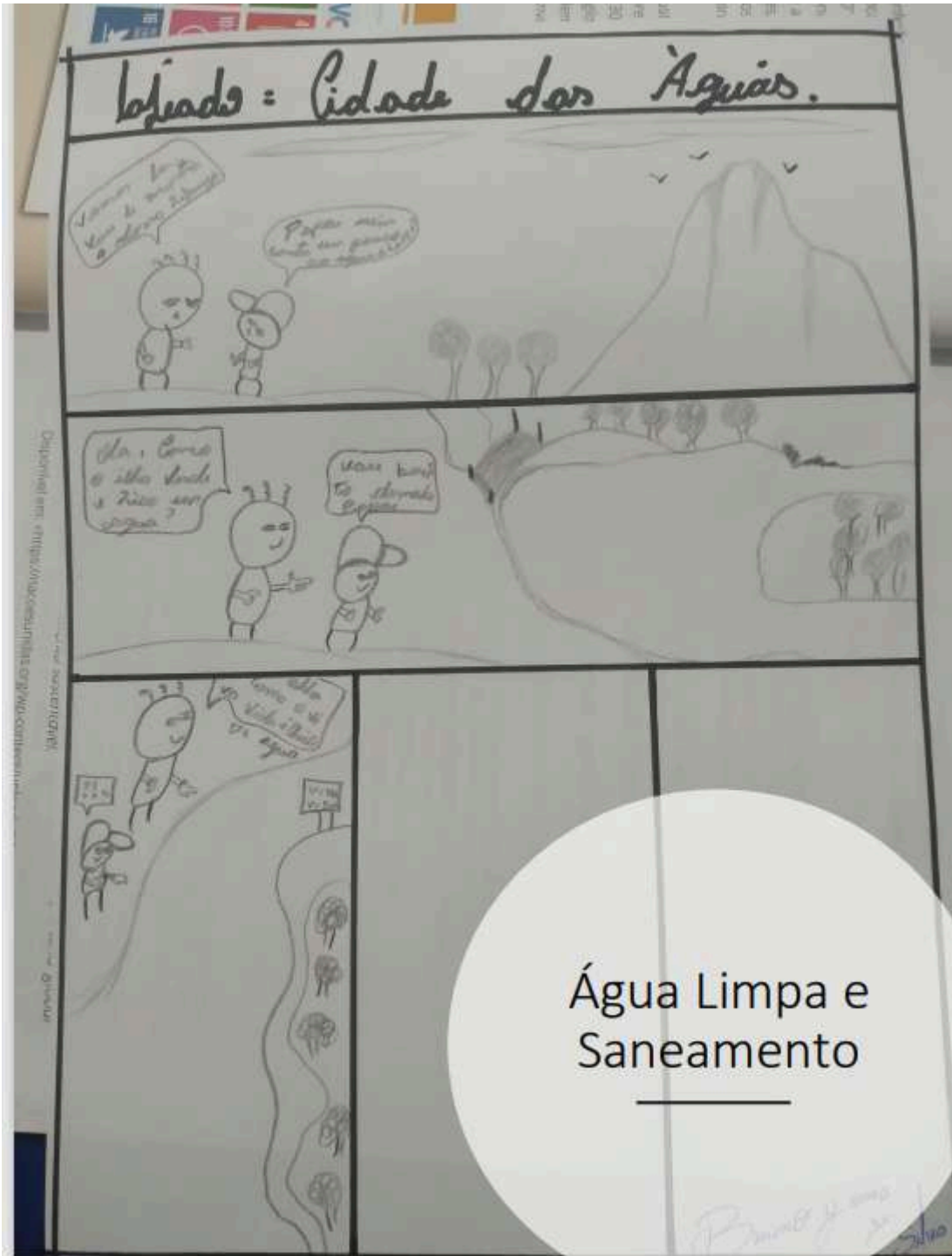
"Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzem novos analfabetos...".

"Imagine-se o ano 2000, sem analfabetos no Brasil! Seria um absurdo! Não, graças à previdência de criar para alfabetizar um órgão que não alfabetiza, de não gastar os escassos recursos destinados à educação onde se deveria gastar, de não investir onde se deveria investir – se o propósito fosse generalizar a educação primária – podemos contar com a garantia plena de que manteremos crescente o número absoluto de analfabetos de nosso país...".

"Meditem um pouco sobre este tema e imaginem o efeito turístico que terá, num mundo em que todos tenham feito curso superior, um Brasil com milhões de analfabetos... Pode ser um negócio muito interessante, não é? Sobretudo se eles continuarem com essas caras tristonhas que tem, com esse ar subnutrido que exibem e que não existirá mais neste mundo. O Brasil poderá então ser de fato, o país do turismo, o único lugar do mundo onde se poderá ver coisas assim, de outros tempos, coisas raras, fenomenais, extravagantes. Em conseqüência, a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos."

Darcy Ribeiro, in Sobre o óbvio (1986)





Água Limpa e Saneamento

Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todas e todos

Metas

6.1 Até 2030, alcançar o acesso universal e equitativo a água potável e segura para todos;

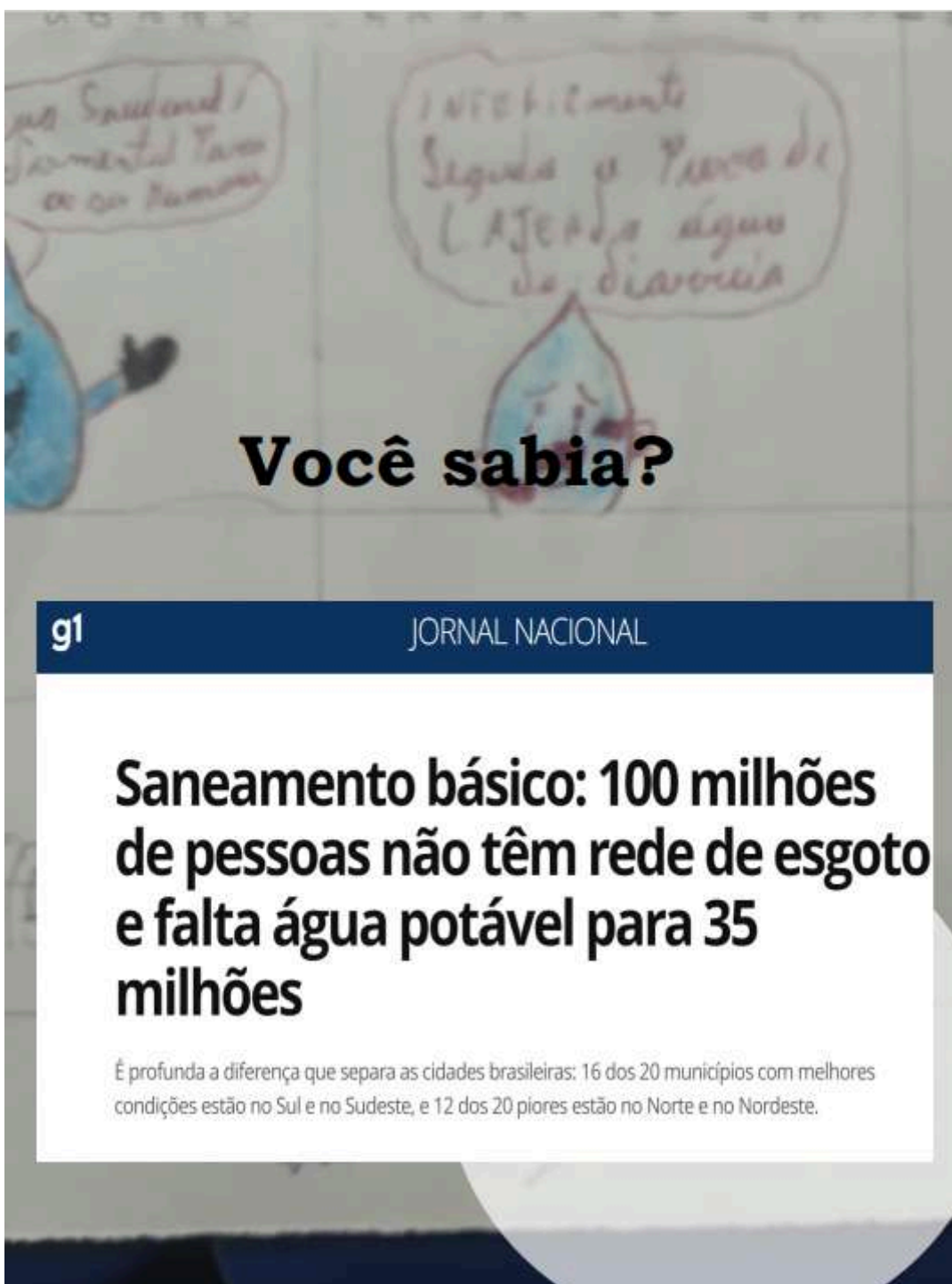
6.2 Até 2030, alcançar o acesso a saneamento e higiene adequados e equitativos para todos, e acabar com a defecação a céu aberto, com especial atenção para as necessidades das mulheres e meninas e daqueles em situação de vulnerabilidade;

6.3 Até 2030, melhorar a qualidade da água, reduzindo a poluição, eliminando despejo e minimizando a liberação de produtos químicos e materiais perigosos, reduzindo à metade a proporção de águas residuais não tratadas e aumentando substancialmente a reciclagem e reutilização segura globalmente...

Mais: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/6>



Falar da necessidade de uma gestão sustentável da água num contexto em que essa aparentemente existe em abundância parece não ser o melhor caminho. No entanto, quando analisamos a escassez de água em outros territórios, que antes tinha esse recurso em abundância, não podemos deixar de fazer essa discussão. Sem água não há produção de alimentos, não há produção de energia, não há vida. Desse modo cuidar dos recursos hídricos e garantir o acesso de todos a água potável bem como saneamento básico é fundamental.



Você sabia?

g1 JORNAL NACIONAL

Saneamento básico: 100 milhões de pessoas não têm rede de esgoto e falta água potável para 35 milhões

É profunda a diferença que separa as cidades brasileiras: 16 dos 20 municípios com melhores condições estão no Sul e no Sudeste, e 12 dos 20 piores estão no Norte e no Nordeste.

**A partir de um olhar para sua cidade.
Responda:**

A água é tratada?

Existe Saneamento Básico?

Em qual setor há um maior consumo de água?

Quais os tipos de doença provocadas pela falta de tratamento da água e de rede de esgoto?

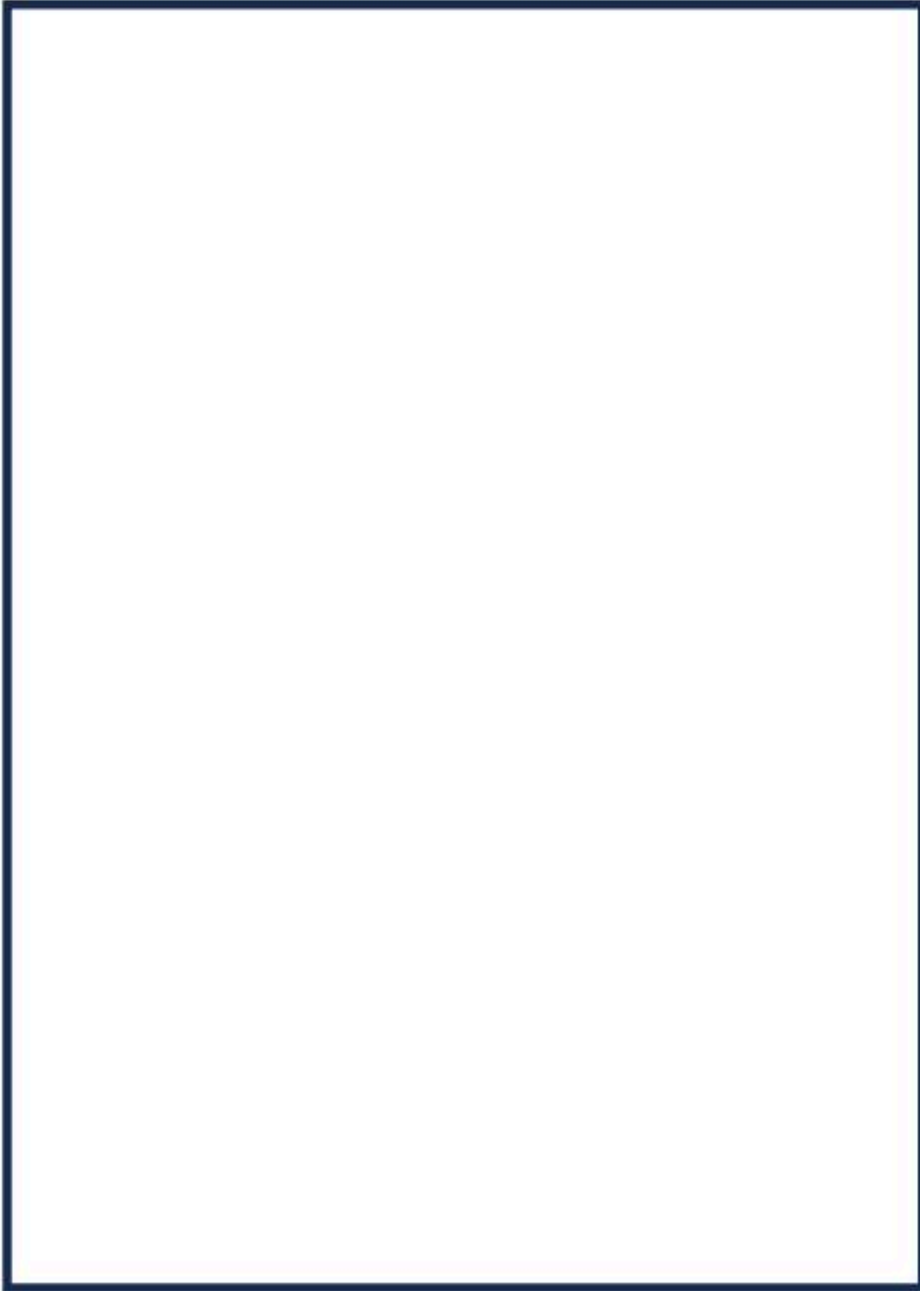
Aponte um problema ambiental que afeta a qualidade da água na sua cidade

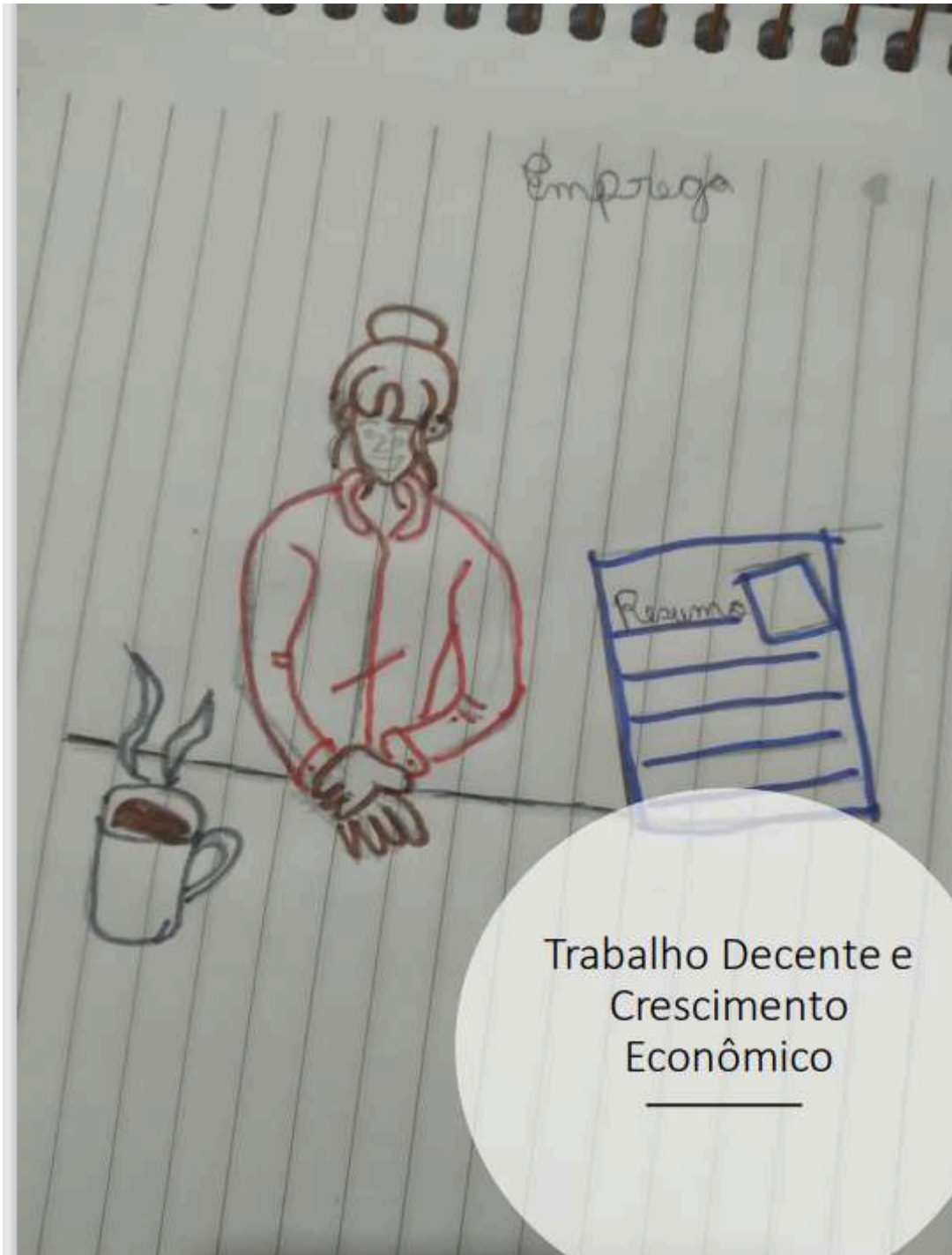




A arte tem um papel muito importante na sensibilização das pessoas para os problemas que nos afeta. Seja uma música, uma pintura, um poema, um desenho. Que tal então desenvolver a sua criatividade produzindo uma ilustração com a temática **água e saneamento básico na minha cidade?!**







Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos

Metas

8.1 Sustentar o crescimento econômico per capita de acordo com as circunstâncias nacionais e, em particular, um crescimento anual de pelo menos 7% do produto interno bruto [PIB] nos países menos desenvolvidos;

8.2 Atingir níveis mais elevados de produtividade das economias por meio da diversificação, modernização tecnológica e inovação, inclusive por meio de um foco em setores de alto valor agregado e dos setores intensivos em mão de obra;

8.3 Promover políticas orientadas para o desenvolvimento que apoiem as atividades produtivas, geração de emprego decente, empreendedorismo, criatividade e inovação, e incentivar a formalização e o crescimento das micro, pequenas e médias empresas, inclusive por meio do acesso a serviços financeiros...

Mais informações: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/8>



Trabalho decente nada mais é do que um trabalho que dê condições para que o trabalhador desenvolva suas funções adequadamente e tenha uma vida digna. Inclusive, quando se aposentar. Para tanto, é necessário crescimento econômico. Afinal de contas é o crescimento da economia que possibilitará a abertura de novos postos de trabalho como também de condições dignas ao trabalhador. No entanto, é necessário uma mudança de paradigma em relação ao crescimento econômico voltado para o lucro e não para a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Trabalho Análogo a Escravidão



Quando falamos em garantir trabalho decente é preciso enfrentar o problema do trabalho análogo a escravidão - uma realidade a qual milhares de trabalhadores são submetidos no mundo. Os dados ao lado chama atenção para esse problema que, não está restrito apenas ao meio rural, mas também nos grandes centros urbanos.

Dica: Filme "7 prisioneiros"

Dica: Documentário "Nas terras do bem-virá"



Em busca de uma vida melhor, Mateus, um rapaz humilde de uma cidade pequena, e outros jovens aceitam trabalhar em um ferro velho em São Paulo. Porém, todos logo percebem que foram enganados e caíram em uma rede de trabalho escravo.

Data de lançamento: 5 de novembro de 2021 (Brasil)

Diretor: Alexandre Moratto

Em busca da terra prometida, milhares de "severinos" deixam suas casas e seguem rumo à Amazônia.

Data de lançamento: 2007 (mundial)

Diretor: Alexandre Rampazzo

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VibNE-8dN7o&t=2733s>

Aprofundando

"Em toda a história da classe trabalhadora, também os motoqueiros se expandiram bastante no passado recente, quinze anos atrás, e criaram vários sindicatos no Brasil. Trabalhadores de call center e telemarketing também criaram sindicatos. Do mesmo modo, os metroviários, quando surgiram, há mais de três décadas, sofreram a pressão do Estado para serem acoplados aos trabalhadores ferroviários, mas eles disseram "não", porque eram metroviários e não ferroviários. Existem sindicatos fortes em todo o país. Portanto, é um desafio quebrar a heterogeneidade da categoria, a repressão patronal contra os sindicatos e romper essa cultura antissindical que o neoliberalismo introjeta nos trabalhadores mais "individualizados". Muitos acreditam que são empreendedores, que têm condição de realizar seu trabalho individualmente, mas é importante lembrar que o próprio aplicativo e a reunião de vários trabalhadores via WhatsApp acaba por fazer que os trabalhadores encontrem canais de organização e solidariedade de classe." **Ricardo Antunes**

Mais em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/604533-a-expansao-do-trabalho-uberizado-nos-levara-a-escravidao-digital-entrevista-especial-com-ricardo-antunes>



Dica de Leitura

“Hoje o indivíduo se explora e acha que isso é realização”. Essa frase é do Filósofo Sul-Coreano Byung-Chul Han, autor de obras como “Sociedade do Cansaço”, “Morte e alteridade”, “O que é poder?” entre outros. A frase em questão pode ser melhor compreendida a partir da leitura do seu texto intitulado de “Sociedade do Esgotamento” – onde ele afirma que a Sociedade da Disciplina apontada por Foucault se tornou primordialmente uma sociedade do Desempenho.

“A sociedade de hoje não é mais primordialmente uma sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho, que está cada vez mais se desvinculando da negatividade das proibições e se organizando como sociedade da liberdade” (2017, p. 79).

“O sujeito do desempenho esgotado, depressivo está, de certo modo, desgastado consigo mesmo. Está cansado, esgotado de si mesmo, de lutar consigo mesmo. Totalmente incapaz de sair de si, estar lá fora, de confiar no outro, no mundo, fica se remoendo, o que paradoxalmente acaba levando a autoerosão e ao esvaziamento” (2017, p. 91).



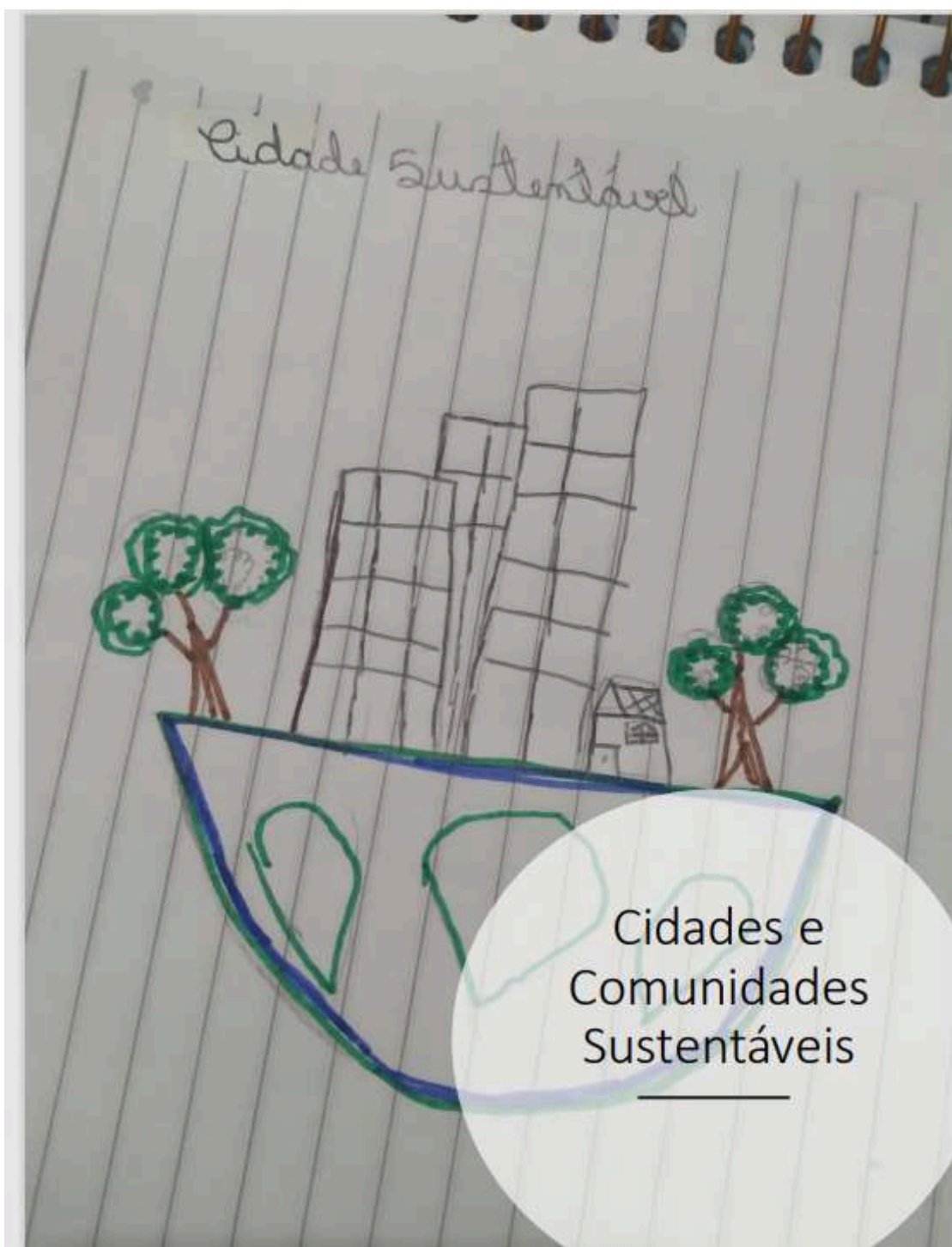


Trabalho de Campo

Faça uma entrevista com pessoas da comunidade sobre Trabalho Decente e Crescimento Econômico. Abaixo segue um roteiro de perguntas. Mas você pode ficar à vontade para acrescentar ou modificar as perguntas propostas conforme a realidade que você está inserido

Entrevista com um servidor da Unidade Escolar

- 1- Qual o seu nome?
- 2- Qual sua formação?
- 3- Qual sua ocupação na escola?
- 4- Para você o que é um emprego decente?
- 5- Você considera o seu emprego decente? Porque?
- 6- Se você pudesse mudaria de emprego ou ocupação? Se a resposta é sim. Por que?
- 7- O seu emprego atual lhe proporciona uma qualidade de vida digna?
- 8- As condições de trabalho são satisfatória? E a remuneração?
- 9- Você se sente valorizado profissionalmente?
- 10- Você já sofreu assédio moral?
- 11- Se mulher. Já sofreu preconceito no trabalho por ser mulher. Você acha que é valorizada tal como homem?
- 12- Como você avalia a situação do mercado de trabalho em Lajeado?
- 13- Economicamente a cidade de Lajeado tem condições de proporcionar emprego decente para seus cidadãos?



Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis

Metas

11.1 Até 2030, garantir o acesso de todos à habitação segura, adequada e a preço acessível, e aos serviços básicos e urbanizar as favelas;

11.2 Até 2030, proporcionar o acesso a sistemas de transporte seguros, acessíveis, sustentáveis e a preço acessível para todos, melhorando a segurança rodoviária por meio da expansão dos transportes públicos, com especial atenção para as necessidades das pessoas em situação de vulnerabilidade, mulheres, crianças, pessoas com deficiência e idosos;

11.3 Até 2030, aumentar a urbanização inclusiva e sustentável, e as capacidades para o planejamento e gestão de assentamentos humanos participativos, integrados e sustentáveis, em todos os países;

Mais em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/11>



Garantir uma vida digna para as pessoas passa pelo desafio de tornar as cidades um lugar acolhedor que proporcione moradia e acesso a políticas que visam o bem estar da comunidade.

Falando da nossa realidade, fazer isso nada mais é do que seguir o que está na Constituição Federal de 1988. Tanto nos direitos fundamentais como nos sociais

Na sua visão o que é uma cidade sustentável? Ilustre sua resposta



Aprofundando

De acordo com Arnoldo José de Hoyos Guevara (2019) "cidade sustentável é o assentamento humano constituído por uma sociedade com consciência de seu papel de agente transformador dos espaços e cuja relação não se dá pela razão natureza-objeto e sim por uma ação sinérgica entre prudência ecológica, eficiência energética e equidade socio espacial".

Ainda de acordo com Hoyos Guevara (2019), uma cidade para ser considerada sustentável deve:

- Destinar corretamente e reaproveitar resíduos sólidos;
- Oferecer água de qualidade sem esgotar mananciais;
- Reaproveitar a água da chuva;
- Criar e utilizar de fontes de energia renováveis;
- Ofertar transporte alternativo e de qualidade para a população;
- Garantir opções de cultura e lazer.

Com base nesses critérios e no que vimos anteriormente. Sua cidade pode ser considerada um assentamento sustentável? Justifique sua resposta com exemplos

Quando falamos em cidades sustentáveis um dos maiores desafios está relacionado ao cuidado com o meio ambiente. Ainda que, como vimos a partir da definição do Hoyos Guevara, não se resume a isso. Nesse sentido um dos grandes desafios além do cuidado com a natureza, sobretudo a gestão da água e o tratamento dos resíduos sólidos, bem como a sua destinação. Não podemos nos esquecer da moradia, educação, saúde, segurança, transporte, cultura e lazer.

Alguns dados para reflexão

Brasil gera cerca de 80 milhões de toneladas de resíduos por ano

Índice de reciclagem no Brasil é de apenas 4%, diz Abrelpe

País produz 257 milhões de toneladas anuais de resíduos recicláveis

Mulheres ocupam 60% das moradias precárias no Brasil

Dados sobre o déficit habitacional no Brasil apontam que a questão da moradia digna é ainda um sonho distante para as mulheres, que às vezes se sujeitam à violência doméstica para ter onde morar

Por Caroline Nunes

POLÍTICA

Censo 2022: Brasil tem 11 milhões de casas e apartamentos vagos

Número de casas vazias é o dobro do déficit habitacional no Brasil
POR AGENCIA PÚBLICA | 20.05.2023 | 101125

Pesquisa do Ipea mostra que cultura é privilégio da elite

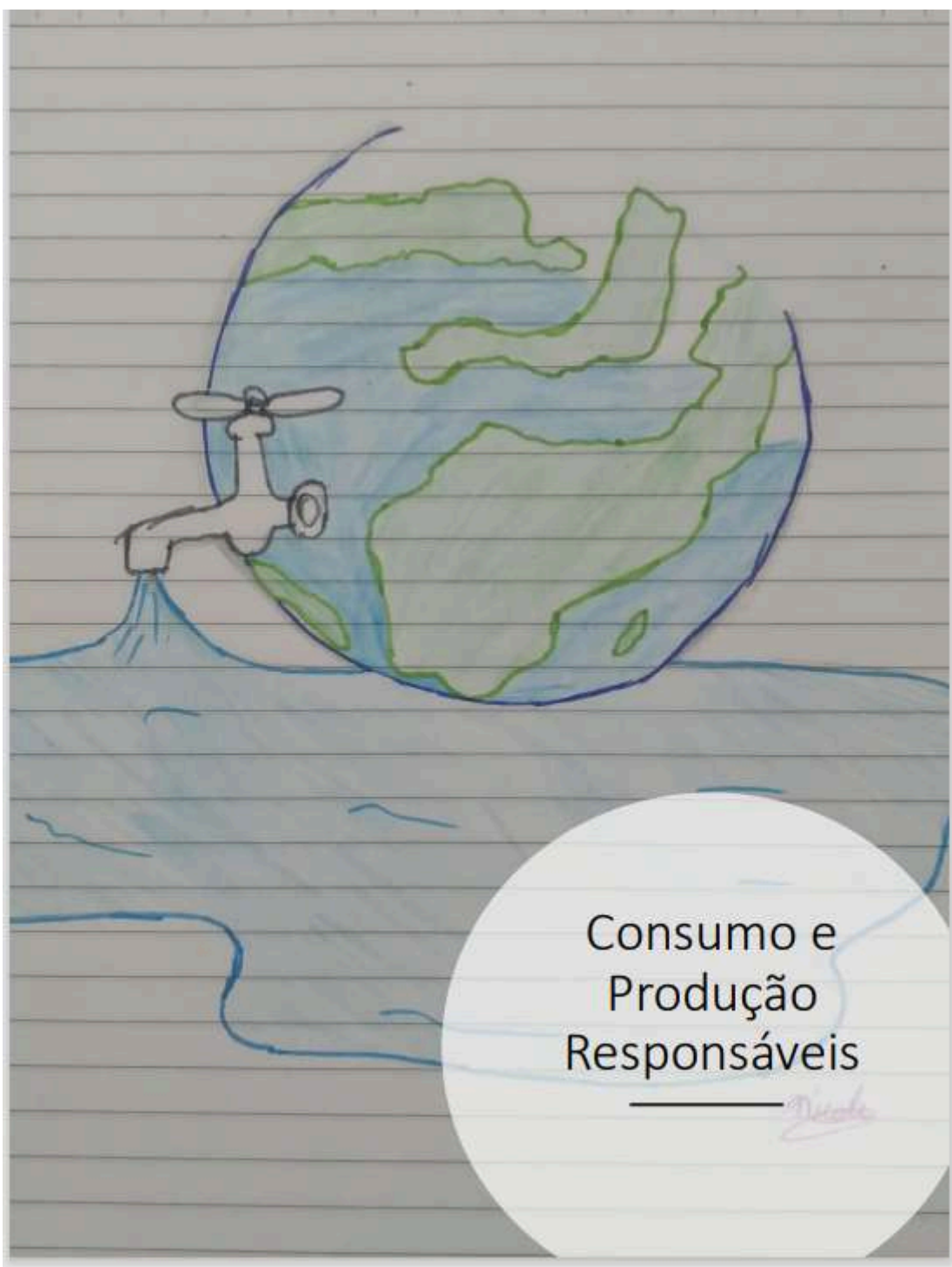
Um décimo da população mais rica consome metade dos bens culturais do País

agênciaBrasil

IBGE: diferença de acesso à cultura está relacionada à cor e região

Norte e Nordeste têm menos equipamentos culturais

Escolha uma das manchetes acima que reflete a realidade do município que você vive. E redija um texto dissertativo-argumentativo acerca do problema



Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis

Metas

12.1 Implementar o Plano Decenal de Programas sobre Produção e Consumo Sustentáveis, com todos os países tomando medidas, e os países desenvolvidos assumindo a liderança, tendo em conta o desenvolvimento e as capacidades dos países em desenvolvimento;

12.2 Até 2030, alcançar a gestão sustentável e o uso eficiente dos recursos naturais;

12.3 Até 2030, reduzir pela metade o desperdício de alimentos per capita mundial, nos níveis de varejo e do consumidor, e reduzir as perdas de alimentos ao longo das cadeias de produção e abastecimento, incluindo as perdas pós-colheita;

Mais em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/12>

Quanto mais consumimos, mais se produz. E quanto mais se produz, mais recursos naturais são necessários nesse processo de produção. E isso tem consequências. Sobretudo por que os recursos naturais não são finitos.

Isso não quer dizer que devemos deixar de consumir e produzir. No entanto, estes devem se dá de forma responsáveis. Ou seja, a partir da consciência de que o consumismo leva a consequências irreversíveis ao planeta terra e a todas as formas de vida que nele existe.



Séra se realmente temos necessidade de consumir o que consumimos?

Aprofundamento

Marx: Alienação no Trabalho

"Alienação surge com a divisão social do trabalho e com esta divisão surge a separação entre os que dirigem e os que executam o processo de trabalho. Há, pois, nesta relação, a instauração da alienação. O trabalhador é constrangido a atender suas necessidades mais imediatas, tais como: comer, beber, vestir, etc., se não o fizer porá em risco sua própria existência. Ao fazer de sua capacidade de trabalho um meio para atingir determinados fins, a sua atividade deixa de ser uma atividade livre (auto-atividade) e torna-se trabalho alienado."

Fromm: Alienação e Idolatria

"O conceito de alienação foi pela primeira vez expresso no Ocidente pelo conceito de idolatria, sendo que este aparece no Antigo Testamento. O conceito de idolatria expressa o quanto o indivíduo está perdido de si mesmo. A vida se petrifica na adoração de ídolos."

Marcuse: Alienação e Materialismo Histórico

"...define como sendo uma determinada relação do trabalhador com o objeto de seu trabalho, é, pois, nesta relação que se "funda o fato da alienação e coisificação". Assim, a exteriorização do trabalho apresenta uma "destruição" e "alienação" da essência humana. O trabalho é o espaço da realização autêntica do homem, mas não o trabalho alienado."

Peixoto, Maria Angélica. Para entender a alienação: Marx, Fromm e Marcuse. In. Revista Espaço Acadêmico - nº 110 - julho de 2010

Entender o conceito de alienação é fundamental para um consumo e produção responsável. Sobretudo num contexto em que necessidades são criadas falsamente pela propaganda.

Marcuse (1973) ao analisar a ideologia da sociedade industrial chama atenção para introjeção de determinados valores através de uma racionalidade tecnológica :



"Tais necessidades têm um conteúdo e uma função sociais determinados por forças externas sobre as quais o indivíduo não tem controle algum; o desenvolvimento e a satisfação dessas necessidades são heterônomos. Independentemente do quanto tais necessidades se possam ter tornado do próprio indivíduo. Reproduzidas e fortalecidas pelas condições de sua existência; independentemente do quanto ele se identifique com elas e se encontre em sua satisfação, elas continuam a ser o que eram de início - produtos de uma sociedade cujo interesse dominante exige repressão".

"A questão sobre quais necessidades devam ser falsas ou verdadeiras só pode ser respondida pelos próprios indivíduos, mas apenas em última análise; isto é, se e quando eles estiverem livres para dar a sua própria resposta. Enquanto eles forem mantidos incapazes de ser autônomos, enquanto forem doutrinados e manipulados (até os seus próprios instintos) a resposta que derem a essa questão não poderá ser tomada por sua..."



Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos

Metas

13.1 Reforçar a resiliência e a capacidade de adaptação a riscos relacionados ao clima e às catástrofes naturais em todos os países

13.2 Integrar medidas da mudança do clima nas políticas, estratégias e planejamentos nacionais;

13.3 Melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce da mudança do clima.

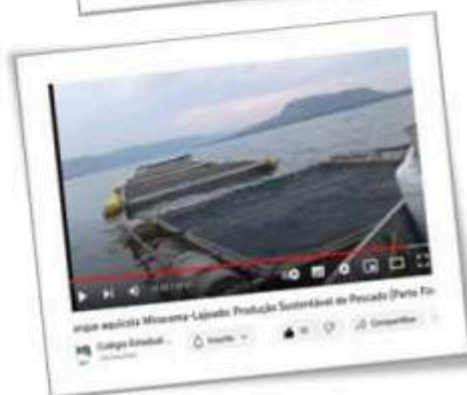
Mais: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/13>



Não precisamos ir muito longe para perceber o quanto a ação do ser humano tem provocado alterações climáticas que se tornam prejudiciais ao próprio ser humanos. Nesse sentido é fundamental uma mudança de paradigma em relação a questão ambiental – o que passa pela educação, mas também por políticas efetiva que incentive alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento pautado na busca pelo lucro acima de qualquer custo. Nesse contexto a juventude tem um papel importante na defesa de um desenvolvimento sustentável

Educação Ambiental

Desde 1999 temos uma lei que institui a política nacional de educação ambiental (lei 9.795/99) – que tem entre outros objetivos estimular os estudantes e a comunidade em geral na busca de soluções dos problemas ambientais.



Quando se fala em educação ambiental no município de Lajeado o Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência (CENSP-LAJEADO) tem uma importante contribuição. O CENSP desenvolve a educação ambiental de forma sistemática e nos últimos anos numa perspectiva para além dos muros da escola, isto é, com ações que envolve e chama atenção de toda a comunidade para necessidade de valorizarmos, preservarmos e conversarmos nossos recursos naturais.

Mais: <https://pedrotocantins.blogspot.com/2022/05/educacao-ambiental-em-lajeado-para-alem.html>

Aprofundamento

O modo como nos relacionamos com a Natureza tem a ver com a nossa visão acerca dela. É a reflexão que nos propõe o filósofo Juvenal Savian Filho ao abordar essa questão no seu livro “Filosofia e filosofias – existências e sentindos”. Nessa obra ele nos aponta duas visões que foi se formando ao longo da história: uma que parte da ideia da Natureza como uma máquina e a outra como um organismo vivo.

Na contemporaneidade, a questão ambiental vem sensibilizando e mobilizando parte significativa da população, sobretudo a juventude. Mas ainda é muito forte a visão da Natureza como uma máquina. Isto é, como algo que está a nosso serviço, que quando sofre algum problema pode ser consertado.

Em contra partida a visão mecanicista temos a ideia da Natureza como um organismo vivo. Desse modo, quando destruimos a Natureza, estamos destruindo a nós mesmos. Pensadores como Leonardo da Vinci, Friedrich Schelling e Alfred North Whitehead, são alguns dos que defendem essa visão que tem ganhado bastante força na contemporaneidade, sobretudo a partir do movimento ambientalista e da luta dos povos originários.

Porém o modelo mecanicista permanece como hegemônico, sobretudo por que de acordo com o nosso autor (2018) há interesses comerciais que o sustenta. Isto é, há toda uma economia que opera a partir dessa lógica de desenvolvimento que enxerga a Natureza como um objeto que nos fornece recursos ilimitadamente.

Mais em: <https://pedrotocantins.blogspot.com/2023/10/juvenal-savian-filho-somos-ou-estamos.html>



A banda Cólera então formada pelo trio – Redson Pozzi (guitarra e vocal), Val Pinheiro (contrabaixo), e Pierre Pozzi (bateria). Sempre teve como uma das suas bandeiras a defesa do meio ambiente. Mas nesse álbum eles colocam essa questão ainda mais em evidência como podemos ver pela escolha do título que dá nome ao álbum, pela arte da capa que sintetiza bem o alerta da banda sobre as consequências de destruímos a mãe natureza e pelas 14 faixas onde eles destilam sua fúria contra um modelo de desenvolvimento movido pela destruição ambiental.

Vozes da Juventude em Defesa do Meio Ambiente



Greta Thunberg - é uma ativista ambiental sueca. É conhecida por ter protestado fora do prédio do parlamento sueco, e por ser a líder do movimento Greve das escolas pelo clima.



Txai Surui é uma líder indígena ativista brasileira da etnia suruí. Ela é coordenadora do Movimento da Juventude Indígena e trabalha na organização não governamental de defesa dos direitos indígenas Kanindé.

E no território que você vive? Faça uma pesquisa sobre movimentos sociais e suas lideranças na região e faça uma entrevista com o mesmo abordando o desafio da luta contra as alterações climáticas nesse território e registre na página seguinte

Para refletir



Crise hídrica em São Paulo



Seca no Amazonas



Seca no rio Tocantins



“No futuro teremos mais tufões, mais secas, enchentes e climas anormais devido às mudanças climáticas que levarão à escassez de água e alimentos. Não poderemos contar com a importação de alimentos. Durante a pandemia, a China deixou de exportar máscaras e nós ficamos sem. Com máscaras, tudo bem, você fica em casa, reutiliza as que têm. Mas ficar sem comida porque o país não dá conta de abastecer sua própria população é muito perigoso”. **Kohei Saito**



Uma educação que se pretende libertadora não pode se furtar do dever de abordar a temática dos direitos humanos na sala de aula. Foi isso que buscamos fazer a partir da metodologia do ensino de Filosofia na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Todas as discussões e atividades proposta nesse material foram desenvolvidas na sala de aula tendo as estudantes e os estudantes como protagonistas. O ponto de partida foi a realidade que os estudantes estão inseridos. Essa opção não foi por acaso. Queríamos a partir daí desconstruir a visão dos direitos humanos como algo ligado ao âmbito da segurança pública - da discussão entre polícia e bandido. Reducionismo que leva a uma visão distorcida dos direitos humanos como sendo direito de bandidos. Ora, a constituição federal de 1988 (art. 5º - dos direitos fundamentais), estabelece a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da república, não fazendo distinção de raça, cor, sexo, classe entre outros. E não podemos falar em dignidade da pessoa humana num contexto em que não se garante direitos básicos como alimentação, moradia, educação, saúde entre outros. Ora, não há violência maior do que isso - a privação das pessoas a uma vida digna. Diante disso, é que se afirma a importância dos direitos humanos - que só se efetivará de fato com o comprometimento do Estado e toda a sociedade.

Carta de Novembro

Propostas para o Desenvolvimento Sustentável em Lajeado

À comunidade e autoridades de Lajeado,

Este documento foi elaborado a partir das atividades desenvolvidas nas aulas da Trilha de Aprofundamento Vozes da Juventude (turma: M111.02) do Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência com a temática Direitos Humanos e Desenvolvimento Sustentável. E tem como objetivo contribuir para discussão de políticas públicas e desenvolvimento de ações que tornem Lajeado uma cidade sustentável - garantindo condições dignas de vida a todos que aqui vivem sem agredir o meio ambiente.

1. Melhoria da Gestão dos Resíduos Sólidos;
2. Melhorar a gestão dos recursos hídricos;
3. Conscientização da População acerca do descarte de resíduos sólidos em lugares inapropriados;
4. Redução da desigualdade social;
5. Conscientização sobre os riscos e prejuízo das queimadas;
6. Saneamento Básico com rede de esgoto;
7. Melhoria da Política de Saúde com oferta de medicamentos;
8. Melhoria na Educação;
9. Ofertar cursos profissionalizantes;
10. Bolsa de estudo para pessoas de baixa renda;
11. Campanha para não poluição dos mananciais;
12. Melhoria das vias públicas;
13. Melhorias das praças públicas;
14. Geração de trabalho decente;
15. Promover ações de reciclagem;
16. Promover a captação e reutilização da água da chuva;
17. Incentivo a utilização de energias renováveis;
18. Projeto voltado para eficiência energética;
19. Criação de áreas verdes;
20. Estimular o uso de transporte alternativo como a bicicleta;
21. Promover a agricultura orgânica e a agroecologia;
22. Construir uma pista para prática de esportes como o grau;
23. Linha de ônibus para praia do segredo;
24. Promover educação ambiental nas escolas e na comunidade;
25. Desenvolver projetos de artesanato nas escolas usando material reciclado;

Lajeado - TO. Novembro de 2023



MADRUGADA CAMPONESA

*Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar.*

*A noite já foi mais noite,
a manhã já vai chegar.*

*Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo
para enganar solidão.*

*Agora vale a verdade
cantada simples e sempre,
agora vale a alegria*

*que se constrói dia a dia
feita de canto e de pão.*

*Breve há de ser (sinto no ar)
tempo de trigo maduro.*

Vai ser tempo de ceifar.

*Já se levantam prodígios,
chuva azul no milharal,*

*estala em flor o feijão,
um leite novo minando*

no meu longe seringal.

Já é quase tempo de amor.

Colho um sol que arde no chão,

*lavro a luz dentro da cana,
minha alma no seu pendão.*

Madrugada camponesa.

*Faz escuro (já nem tanto),
vale a pena trabalhar.*

*Faz escuro mas eu canto
porque a manhã vai chegar.*

THIAGO DE MELLO

Projeto Desenvolvido na Trilha Vozes da Juventude: Passado e Presente para um futuro diferente (Turma: M111.02)

Participantes

Alan de Souza Gomes
Andressa Camille Ridrigues Sousa
Ana Cláudia Rodrigues da Conceição
Bruno Gomes da Silva
Dalvani Oliveira de Souza Cruz
Edmar Vieira Diniz Junior
Edson Rodrigo Ribeiro Diniz
Érica Vitória do Nascimento Nunes
Isabela Pereira Milhomem
Laura Tainá Rodrigues Sales Carneiro
Josivani dos Santos Rodrigues
José Carlos da Silva Gomes
Maria Fernanda Alves da Conceição
Michelle Medrado Xavier
Nicole da Silva Guedes
Vanessa Lima dos Santos

Orientação

Profº Pedro Ferreira Nunes

Colaboração

Aux. Profª Agna dos Santos Nazario Sousa

Coordenação de Área

Profº Raimundo Nonato Oliveira da Costa



COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DA PROVIDÊNCIA

Fone: (63) 3519-1013

Av. Sebastião de Sales Monteiro Nº 2104, Centro – Lajeado – TO

E-mail: senhoraprovidencia@ue.seduc.to.gov.br

Essa cartilha ilustrada é fruto do trabalho desenvolvido na Trilha Vozes da Juventude: Passado e presente para um futuro diferente (Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) com a temática juventude e direitos humanos.

As ilustrações foram produzidas pelos próprios estudantes da trilha (desenvolvida no Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência), como uma estratégia didática para uma maior assimilação e aprofundamento dos objetos de conhecimento trabalhados ao longo do 3º e 4º bimestre de 2023.

**Lajeado do Tocantins
2023**

EDUCAÇÃO

Estudantes de escola pública lançam cartilha de referência em Direitos Humanos no Tocantins

Lançamento ocorre no contexto dos 75 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.



Por Redação

11/12/2023 08h24 - Atualizado há 1 dia

