



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DANIELLE YURIE MOURA DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS: APRENDIZAGEM BASEADA EM
PROBLEMAS NA SOCIEDADE LÍQUIDA E DIGITAL**

Presidente Prudente - SP
2020



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DANIELLE YURIE MOURA DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS: APRENDIZAGEM BASEADA EM
PROBLEMAS NA SOCIEDADE LÍQUIDA E DIGITAL**

Dissertação apresentada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Raquel Rosan Christino Gitahy.

Presidente Prudente - SP
2020

371
S586e

Silva, Danielle Yurie Moura da.

Educação em/para direitos humanos: aprendizagem baseada em problemas na sociedade líquida e digital / Danielle Yurie Moura da Silva. – Presidente Prudente, 2020.

142 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2019.

Bibliografia.

Orientador: Raquel Rosan Christino Gitahy.

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. PBL. 4. Sociedade Líquida e Digital. I. Título.

DANIELLE YURIE MOURA DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS: APRENDIZAGEM BASEADA EM
PROBLEMAS NA SOCIEDADE LÍQUIDA E DIGITAL**

Dissertação apresentada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 29 de janeiro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Rosan Christino Gitahy
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Sidinei de Oliveira Sousa
Instituição Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Instituição: Universidade Nove de Julho - UNINOVE
São Paulo - SP

DEDICATÓRIA

À Deus, meu esposo *Danilo*, meus filhos *Calebe* e *Hadassa* e
aos meus pais: *Edson* e *Yuliko*,
vocês são minha base e abrigo seguro.

AGRADECIMENTOS

Fazer esse agradecimento não foi algo fácil, porque tantas foram as pessoas que me ajudaram nesta caminhada, mas vou tentar não me esquecer de ninguém.

Primeiramente agradeço a *Deus*, não existem palavras que possam expressar a minha gratidão a Ele, não bastasse me amar de forma incondicional a ponto de entregar seu único Filho em meu favor, ainda planejou meus passos de maneira perfeita. Olhar minha trajetória profissional é ver o cuidado de Deus em minha vida, como, mesmo sem eu saber, Ele conduziu meus passos para que hoje eu estivesse aqui. Deus, sou sua serva e você é meu Rei!

Em seguida, minha família, minha base, meu abrigo. A você meu esposo e companheiro de vida *Danilo*, que me amou e me socorreu em minhas crises de ansiedade, enquanto eu chorava, você segurava minha mão e me dizia que eu era capaz. Por me auxiliar com nossos filhos, com a casa e, principalmente, por entender a falta de tempo e mesmo assim jamais cobrar por isso. Eu te amo!

Calebe e Hadassa, meus amados filhos, que me aguentaram nessa etapa difícil, que muitas vezes abriram mão do tempo que tinham comigo, pois sabiam que precisava dele, pelas cobranças que me ajudaram a distribuir o pouco tempo que tínhamos e pelo amor, que nunca faltou a nós. Não sei o que seria da minha vida sem vocês.

Meus pais, *Edson e Yuliko*, que sempre estiveram ao meu lado, ensinaram-me a amar a Deus em primeiro lugar e a crer que os planos Dele sempre são maiores e melhores que os nossos. Sem a ajuda de vocês, eu não chegaria até aqui. Minha mãezinha, que muitas vezes precisou também ser a mãe dos meus filhos, obrigada pelo amor dado a eles.

A meus sogros, *Oziel e Edy*, que muitas vezes precisaram também me ajudar com meus filhos, meu muito obrigado e meus cunhados *César e Sheila*, pelo incentivo e orações.

A minha querida amiga *Rodrielle*, que muito me ajudou em dias de crise, de baixa autoestima, mas principalmente com suas orações.

A minha tia *Eurides*, que cedeu sua casa e companhia nos dias de aulas. Seu amor e cuidado jamais serão esquecidos.

Ao *Gabriel, Giovana, Heloísa, Thayná e Tiago*, que se dispuseram a me ajudar para que esta pesquisa fosse realizada, e como foi ótimo estar com vocês.

A todos os meus ex-professores, porque, de alguma maneira, vocês influenciaram minha escolha, mas existem alguns que preciso citar por nome, porque creio que Deus usou muito a vida deles para que hoje estivesse aqui: *Sérgio Ronchi*, obrigada pela oportunidade que me deu, pela confiança depositada em mim, serei eternamente grata por me apresentar à docência, a você *Marcia Lucchino*, minha “mãe da Unoeste”, que sempre me ajudou, cuidou e zelou por mim, com pequenos gestos de amor.

A todos os professores do Mestrado em Educação da Unoeste, vocês são “os caras”, o amor de vocês pela Educação é algo tão visível que nos faz refletir sobre como queremos ser como professores. Vocês nos inspiram! Mas existem alguns que preciso mencionar, porque são meus maiores exemplos: *Marcos, Danielle e Sidney*, vocês são pessoas tão especiais que é nítido olhar para vocês e perceber o quanto amam serem professores e quando amamos algo isso reflete na vida de quem está ao nosso redor, por isso obrigada por me ensinar a amar meus alunos e amar ser professora.

Agora vou precisar falar de uma pessoa mais que especial que Deus colocou em minha vida, minha orientadora *Raquel*, sabe aquelas pessoas que te dão fôlego, essa é ela. Dinâmica, porque não sei como ela consegue dar conta de tudo. Atenciosa, sempre pronta a me auxiliar, socorria-me a qualquer hora, animava-me quando estava desanimada, corrigia-me quando precisava. Não existem palavras para agradecê-la. Em cada etapa do mestrado, auxiliou-me e não apenas nele, mas também nas minhas aulas, como mudei com seus conselhos e ideias. Minha eterna gratidão a você.

Às pessoas maravilhosas que pude conhecer durante as aulas de mestrado, obrigada pela companhia de vocês. Mas existem duas pessoas que tornaram esta jornada mais leve, a primeira pessoa que sou muito grata é minha querida amiga *Licia*, como nossa amizade se fortaleceu durante esse período, nós já nos conhecíamos, mas, a partir do mestrado, construímos uma amizade que é para sempre.

A próxima pessoa que preciso agradecer é minha querida amiga *Sandra*, pessoa de luz, que sempre me ajudou, sua calma me tranquilizava, seu jeito doce me ajudava, obrigada amiga por me ajudar nesta caminhada, sua companhia me ajudou mais do que você pode imaginar.

Meus irmãos da fé, *Daiane* e *Ronaldo*, que me auxiliaram com suas orações. Elas foram indispensáveis para que me mantivesse em pé e concluísse. *Ministério Kerygma*, onde Deus tem me usado e também tem usado a vida de vocês, obrigada por tudo e principalmente pelas suas orações.

Meu querido amigo *Marcos Raphael*, amizade de quase 30 anos, que nem a mesmo a distância conseguiu diminuir a intensidade dela. Obrigado pelo carinho, mas principalmente pela ajuda, meu *abstract* só ficou perfeito porque sei que foi você que fez e o fez com um enorme carinho.

E aos meus alunos, tanto os que já passaram, àqueles que são e ainda àqueles que hão de vir, cada estudo, cada leitura, foi por amor a vocês. “Eu me tornei professora porque a sua vida vale o meu tempo” (Autor desconhecido).

“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história”. (Paulo Freire)

RESUMO

Educação em/para direitos humanos: aprendizagem baseada em problemas na sociedade líquida e digital

A presente dissertação foi desenvolvida no programa de mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente, na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Teve como objetivo geral analisar como a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), aliada a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), pode auxiliar na construção do pensamento crítico reflexivo no que se refere aos Direitos Humanos. Para embasar teoricamente o significado de uma educação para os Direitos Humanos, utilizamos os autores Gorczewski e Martins, o aporte teórico para Direitos Humanos foi o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNDH-3); Candau; Benevides; para o PBL, tivemos como referencial Mamede; Penaforte; Delisle e Ribeiro. Considerando ainda que estamos na era conectada, foi incluído aos passos da metodologia PBL o uso de TDIC, com a base teórica de Valente e Levy. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa do tipo intervenção. Foram participantes 05 alunos da rede pública estadual, cursando o 2º ano do ensino médio, e a professora voluntária que também atuou como pesquisadora. O contexto da pesquisa foi o Colégio Estadual na cidade do norte do Paraná. Para a aplicação da metodologia PBL, foram elaborados dois problemas: um primeiro que trata da temática injustiça/desigualdade social e outro que trata da temática direito à moradia. A fim de auxiliar na discussão dos problemas propostos, utilizamos recursos para aprendizagem, incluindo textos, reportagens e objetos educacionais. A discussão dos problemas foi feita por um grupo de alunos, contendo um relator, um líder, membros do grupo e o docente tutor. Foram usados para a coleta de dados, a observação dos sete passos do PBL feitos no grupo, os documentos de registro de todos os passos do PBL elaborados pelo relator dos grupos, e um documento de resolução do problema em formato de redação, que foi elaborado de forma colaborativa pelo grupo no Google Docs. Além disso, foi aplicado no Google Forms um questionário de autoavaliação e avaliação dos membros da equipe, e outro para avaliar a influência da metodologia ativa na reflexão da temática Educação em/para Direitos Humanos. A análise dos dados permitiu verificar que o PBL foi avaliado positivamente pelo grupo em função da sua estrutura e didática, de forma que, além de construir conceitos sobre Direitos Humanos, possibilitou a aprendizagem a partir de uma nova experiência, de modo mais ativo e colaborativo. A metodologia PBL aliada à Tecnologia Digital de Informação e Comunicação proporcionou habilidades de investigação, reflexão e resolução de problemas.

Palavras-chave: Educação. Direitos humanos. PBL. Sociedade líquida e digital.

ABSTRACT

Human rights education: problem-based learning in the liquid and digital society

This paper was developed in the master's Education program at UNOESTE – the University of Western São Paulo – in the research line of Training and Pedagogical Practice of the Teaching Professional. Its general objective was to analyze how the active methodology of Problem-Based Learning (PBL), coupled with Digital Information and Communication Technology (TDIC) can help build critical reflective thinking about Human Rights. A wide range of authors were used to provide theoretical support, for the meaning of a human rights education we used the authors Gorczewski and Martins, the theoretical basis for human rights was provided by the National Plan on Human Rights (PNEDH); Candau; Benevides; for PBL we used as reference Mamede; Penaforte; Delisle and Ribeiro. Since we are still in the digital era, the use of digital information and communication technology, according to Valente and Levy, was included in the steps of the PBL methodology. Qualitative research intervention was used as part of the methodology. Five students attending the second year of high school in a public school in a city in the north in the state of Paraná, and a volunteer teacher, who also acted as a researcher, were part of the research. Two problems were elaborated to apply the PBL methodology: one that deals with the injustice / social inequality and another that deals with the right to housing. In order to help in the discussion of the proposed problems, we used learning resources which included texts, reports and educational objects. A group of students, among them a rapporteur and a leader, and the tutor teacher discussed the issues. To collect the data the group monitored the seven steps of the PBL taken in the group, the recorded documents of all steps of the PBL prepared by the group rapporteur, and a redaction problem solving document that was drawn up collaboratively on Google Docs. In addition, using Google Forms a self-assessment and an evaluation questionnaire was applied on team members and another was used to evaluate the influence of active methodology on Education in/for Human Rights. The data analysis allowed us to verify that the PBL was positively evaluated by the group due to its structure and didactics, so that besides building concepts on Human Rights, it enabled learning from a new experience, more actively and collaboratively. The PBL methodology coupled with Digital Information and Communication Technology provided research, reflection and problem-solving skills.

Keywords: Education. Human rights. Problem-based learning, Liquid and digital society.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Sete passos do PBL | 57 |
| Figura 2 - Estrutura do 3C3R na elaboração da situação-problema no PBL | 65 |
| Figura 3 - Formato da sala de aula | 88 |
| Figura 4 - Novo formato da sala de aula | 89 |
| Figura 5 - Sala de Computação | 92 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Estudos encontrados e selecionados..... | 19 |
| Quadro 2 - Primeira dimensão dos Direitos Humanos | 36 |
| Quadro 3 - Segunda dimensão dos Direitos Humanos | 37 |
| Quadro 4 - Terceira dimensão dos Direitos Humanos | 40 |
| Quadro 5 - Referências pedagógicas | 59 |
| Quadro 6 - Objetivos e Instrumentos utilizados | 77 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| BDTD | – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| CAPES | – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAPI | – Comitê Assessor de Pesquisa Institucional |
| CCPq | – Coordenadoria Central de Pesquisa |
| CEP | – Comitê de Ética em Pesquisa |
| CONEP | – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| CF | – Constituição Federal |
| DH | – Direitos Humanos |
| DUDH | – Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| EDH | – Educação em/para Direitos Humanos |
| ENEM | – Exame Nacional do Ensino Médio |
| FAMEMA | – Faculdade de Medicina de Marília |
| LDB | – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| OAB | – Ordem dos Advogados do Brasil |
| ONU | – Organização das Nações Unidas |
| PBL | – Problem-Based Learning |
| PNDH | – Programa Nacional de Direitos Humanos |
| PNEDH | – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| SciELO | – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica) |
| TDIC | – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação |
| UEL | – Universidade Estadual de Londrina |
| UNOESTE | – Universidade do Oeste Paulista |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 | Motivação da pesquisa: trajetória acadêmica e profissional | 16 |
| 1.2 | O cenário atual da pesquisa sobre o tema | 18 |
| 1.3 | O problema de pesquisa | 23 |
| 1.4 | Os objetivos da pesquisa | 24 |
| 1.4.1 | Objetivo geral..... | 24 |
| 1.4.2 | Objetivos específicos..... | 24 |
| 1.5 | Percurso metodológico..... | 24 |
| 1.6 | Estrutura da dissertação | 25 |
| 2 | EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS | 26 |
| 2.1 | Conceito de Direitos Humanos..... | 26 |
| 2.2 | Evolução histórica dos Direitos Humanos | 28 |
| 2.3 | Educação em/para Direitos Humanos | 40 |
| 2.4 | Educação em/para Direitos Humanos na sociedade líquida e digital | 47 |
| 3 | A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO FACTO E A METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM | 54 |
| 3.1 | A metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas (PBL) | 54 |
| 3.2 | Os fundamentos e os objetivos educacionais do PBL | 59 |
| 3.3 | O problema no PBL | 63 |
| 3.4 | Os princípios do PBL | 67 |
| 4 | METODOLOGIA | 69 |
| 4.1 | Natureza da pesquisa..... | 69 |
| 4.2 | Contexto e participantes | 74 |
| 4.3 | Procedimentos éticos | 75 |
| 4.4 | A intervenção e os instrumentos de coleta de dados | 76 |
| 4.5 | Procedimento para análise de dados | 78 |
| 5 | A INTERVENÇÃO E SUA ANÁLISE | 81 |
| 5.1 | Descrição da intervenção | 81 |
| 5.2 | Análise dos dados segundo as categorias | 101 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5.2.1 | Construção de conhecimento em DH | 101 |
| 5.2.2 | Capacidade de resolução de problemas | 104 |
| 5.2.3 | Trabalho colaborativo | 106 |
| 5.2.4 | Validação do PBL pelo grupo | 108 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 110 |
| | REFERÊNCIAS | 113 |
| | ANEXOS | 123 |
| | ANEXO A – QUADRO REFERENCIAL DOS PASSOS DO PBL | |
| | PREENCHIDO – PROBLEMA 1 – GRUPO 1 | 124 |
| | ANEXO B – QUADRO REFERENCIAL DOS PASSOS DO PBL | |
| | PREENCHIDO – PROBLEMA 2 – GRUPO 1 | 125 |
| | ANEXO C – QUADRO REFERENCIAL DOS PASSOS DO PBL | |
| | PREENCHIDO PROBLEMA 2 – GRUPO 1 | 126 |
| | ANEXO D - REDAÇÃO 1 – COM OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS – | |
| | PROBLEMA 1 – GRUPO 1 | 127 |
| | ANEXO E - REDAÇÃO FINAL – COM OS CONHECIMENTOS | |
| | ADQUIRIDOS –PROBLEMA 1 – GRUPO 1 | 129 |
| | ANEXO F - REDAÇÃO 1 – COM OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS – | |
| | PROBLEMA 2 – GRUPO 1 | 131 |
| | ANEXO G - REDAÇÃO 1 – FINAL – COM OS CONHECIMENTOS | |
| | ADQUIRIDOS – PROBLEMA 2 – GRUPO 1 | 132 |
| | APÊNDICES | 134 |
| | APÊNDICE A - PROBLEMA 1 | 135 |
| | APÊNDICE B - PROBLEMA 2 | 136 |
| | APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO | 137 |
| | APÊNDICE D – QUADRO REFERENCIAL DOS PASSOS DO PBL... 138 | |
| | APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS DISCENTES – | |
| | AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS MEMBROS DO | |
| | GRUPO | 139 |
| | APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PROCESSO | |
| | EDUCACIONAL E MÉTODO UTILIZADO | 140 |
| | APÊNDICE G - TEMAS DAS REDAÇÕES DO ENEM ENTRE | |
| | 2014 A 2018..... | 142 |

1 INTRODUÇÃO

Na introdução, o leitor conhecerá o que motivou esta pesquisa, a partir do caminho percorrido tanto acadêmico como profissional da pesquisadora, trazendo para isso algumas das suas experiências pessoais e também educacionais, o que ensejou na escolha do tema pesquisado. Além disso, inclui-se neste capítulo como está o cenário atual de pesquisa sobre o tema, o problema, os objetivos gerais e específicos, e finalmente, a estrutura da dissertação.

1.1 Motivação da pesquisa: trajetória acadêmica e profissional

Com o intuito de auxiliar o leitor a compreender o que motivou esta pesquisa, descreverei um pouco da minha trajetória pessoal e acadêmica.

Creio que quase toda criança já passou pelo sonho de um dia ser professor. Essa profissão sempre atrai “os pequenos”, talvez por causa da doçura e encanto que esses profissionais marcam nossas vidas nos anos iniciais da aprendizagem.

Contudo, eu achava que era apenas um “sonho de criança”, mas não o que estava nos planos de Deus. Aos 15 anos, comecei a dar aulas como voluntária na minha igreja, onde estou até os dias atuais, auxiliando adolescentes.

Como já mencionado, aquela vontade inicial de ser professora foi substituída pelo amor ao Direito. Acho que tinha uns 13 anos quando decidi que a minha profissão seria nessa área, sempre amei a área penalista, meu primeiro desejo era ser promotora, mas com o tempo esse desejo também foi mudando, não o amor pelo Direito, mas pela profissão que desejava exercer provinda do curso, que, então, passou a ser a defensoria. Isso porque eu olhava as injustiças e percebia que a sociedade enxergava os presos sempre com um olhar de reprovação, nunca houve interesse em ressocializar. Via nas reportagens que no momento em que alguém transgredia a lei, perdia o direito de ser tratado como um ser humano. E isso não estava correto. Não era o que eu havia aprendido.

Assim, quando terminei o ensino médio, prestei vestibular algumas vezes para esse curso, sem, contudo, ter sido aprovada no processo seletivo. Foi uma fase muito difícil, o acesso ao ensino superior era complicado, ou se passava em universidades públicas, ou o sonho de ter ensino superior não seria concretizado. Os custos de se manter em uma universidade privada eram altíssimos e sabia que

meus pais, na época, não teriam condições para isso. Dessa forma, precisei adiar esse sonho.

Naquele momento, estava estudando para o vestibular, mas também já buscava outras ideias, foi assim que, ao prestar um concurso de nível médio, fui aprovada e precisei ir morar em outra cidade.

Logo depois que passei no concurso, casei-me e comecei a minha família, parecia que o sonho de estudar Direito estava cada vez mais distante. Mas não para Deus, porque sei que cada etapa de minha vida foi uma preparação para que, então, em 2010, eu pudesse ingressar no tão sonhado curso.

Quando comecei a cursar, já estava com 26 anos, casada e mãe de dois filhos, o Calebe e a Hadassa, ele com 4 anos e ela com apenas 10 meses.

Não foi fácil, muitas vezes pensei em desistir, acreditava que era demais para mim. Mas o tempo foi passando e as conquistas foram chegando. Assim, quando havia acabado de finalizar o 8º termo do curso, prestei o tão “temido” exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e passei.

O amor pela docência sempre fez parte da minha vida, eu apenas não sabia que era tanto. E numa conversa informal fui indagada sobre a possibilidade de dar aulas para o ensino superior. Foi quando aquele sonho, que pensei ser apenas de criança, era despertado e renascia a vontade de ser professora.

Logo, um ano depois de formada, comecei a lecionar na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Antes disso, fiz duas especializações, uma na área de Direito e outra na área de Educação e foi quando eu percebi que Educação era a área que eu realmente queria estar.

A vontade de fazer a diferença na vida dos meus alunos me motivou a procurar um mestrado nessa área, porém, quando fiz meu primeiro processo seletivo, não consegui ser aprovada.

Acabei me inscrevendo como aluna especial no programa de mestrado da Universidade Estadual de Londrina (UEL), porém na área de Direito. Ao finalizá-lo, percebi que realmente queria fazer o mestrado em Educação. Então prestei novamente e fui aceita no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação na UNOESTE.

Aliar Direito e Educação não é uma tarefa fácil. Tanto que, ao apresentar o meu pré-projeto à banca examinadora, tinha como objetivo outra pesquisa.

Entretanto, minha orientadora propôs esta pesquisa, que despertou muito mais o meu interesse, pois iria trabalhar com Direitos Humanos, algo que sempre gostei e com uma faixa etária que estou acostumada, pois, como disse no início, sou professora voluntária na igreja e lá trabalho com adolescentes. E assim o projeto inicial foi substituído por esse.

Acredito poder fazer a diferença na vida desses jovens e mostrar o que realmente são os Direitos Humanos, mas com uma metodologia diferente, que acredito que irá atrair-los ao aprendizado de uma maneira colaborativa, destacando desde o início a importância dessa relação.

Desse modo, uma vez descrito o que motivou esta pesquisa, passo agora ao levantamento de pesquisas na área.

1.2 O cenário atual da pesquisa sobre o tema

Para evidenciar a importância desta pesquisa, buscou-se por meio de um levantamento bibliográfico apontar o cenário atual do tema em questão. Dessa maneira, foram realizadas buscas em plataformas on-line, que possuem periódicos bem avaliados, a saber, no Scientific Electronic Library Online (SciELO) – Biblioteca Científica Eletrônica – que permite buscas on-line de periódicos e artigos científicos – no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é a instituição que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Por fim, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que é um sistema de informação que contém as teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa no Brasil, disponibilizadas por meio eletrônico.

Assim, utilizou-se os seguintes descritores para a busca: “Aprendizado Baseado em Problemas *and* Ensino Médio”, “Educação em Direitos Humanos”, “Educação em Direitos Humanos *and* Ensino Médio”, “Educação em Direitos Humanos *and* Aprendizagem Baseada em Problemas”, que poderiam ser encontrados no título, no resumo ou nas palavras-chaves do resumo.

A pesquisa também foi delimitada apontando os seguintes critérios: somente textos em português de autoria brasileira, no período 2008 até 2018. Logo, textos e artigos internacionais foram excluídos da pesquisa, pois buscou-se saber de forma mais específica como estão as pesquisas dentro do Brasil sobre os temas

abordados para que pudesse ser mostrada a importância dessa temática diante do cenário nacional.

Depois do levantamento, a partir da leitura dos resumos, foram selecionados e fichados aqueles que se mostraram pertinentes ao trabalho, representados neste quadro:

Quadro 1 – Estudos encontrados e selecionados

| Descritores | Total SciELO | Total selecionado SciELO | Total Portal Capes | Total selecionado Portal Capes | Total BDTD | Total selecionado BDTD |
|--|--------------|--------------------------|--------------------|--------------------------------|------------|------------------------|
| ABP and Ensino Médio | 2 | 0 | 2 | 0 | 10 | 2 |
| Educação em Direitos Humanos | 31 | 1 | 92 | 3 | 160 | 3 |
| Educação em Direitos Humanos and Ensino Médio | 0 | 0 | 6 | 0 | 6 | 1 |
| Educação em Direitos Humanos and Aprendizagem Baseada em Problemas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: A autora (2019).

Apresentam-se a seguir as descobertas encontradas.

Santos (2008), em sua tese “Explorando a aprendizagem baseada em problema no ensino médio para tratar de temas interdisciplinares a partir das aulas de química”, comenta que o Problem-Based Learning (PBL) é uma metodologia que se preocupa em desenvolver competências nos educandos, proporcionando a eles habilidades para resolver situações-problemas por intermédio de uma aprendizagem autodirigida. Assim, ele apresenta os principais objetivos dessa temática:

- a) Aquisição de um corpo de conhecimento, compreendidos em profundidade, integrados a partir de uma abordagem multidisciplinar, estruturado de modo a facilitar a sua aplicação a outros problemas (contextos);
- b) Desenvolvimento de habilidades para a resolução de problema, para o trabalho em equipe, para o relacionamento inter-pessoal e para a aprendizagem auto-dirigida;
- c) Desenvolvimento de uma insaciável curiosidade e da vontade de aprender continuamente. (SANTOS, 2008, p. 18).

O autor entende que para que esses objetivos sejam alcançados o professor tem um papel fundamental, porque ele não será mais um transmissor, será agora um orientador e também um estimulador, pois deve sempre fazer com que os alunos busquem a resposta por meio de pesquisas. Outro fator que ele aponta é que o PBL atende as metas de humanização, democratização e inclusive econômicas, pois proporciona autonomia individual, habilidades para se comunicar e aprimorar a capacidade de resoluções de contextos reais.

Vivaldo (2009), em sua dissertação “Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira”, discorre que uma Educação em Direitos Humanos (EDH) será sempre voltada para mudanças, a ponto de influenciar na vida dos educandos de maneira racional e até mesmo emotiva. Isso porque o aprendizado deve ser conjugado com as experiências vividas num contexto onde a igualdade tem valor a ponto de levar a uma formação participativa e comprometida com mudanças de práticas e condições sociais que impossibilitam a efetivação dos Direitos Humanos (DH).

Destarte, uma EDH abrange: “o reconhecimento das diferenças e do outro; a aceitação da pluralidade cultural; o estabelecimento de condutas em que prevaleça o valor da pessoa humana” (VIVALDO, 2009, p. 47). Portanto, nessa perspectiva, a EDH é mostrar que existem “outros”. Na prática, essa abordagem evidencia que não se pode mais ficar apenas na teoria.

Magri (2010), em seu artigo “Educação em Direitos Humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire”, declara que, apesar de Paulo Freire não fazer menção diretamente a uma educação voltada para os Direitos Humanos, o educador mostrava a importância que esse assunto tinha para ele. Para o autor, Paulo Freire via o ser humano como algo inacabado, que necessitava de relações, as quais desencadeavam em dois pensamentos de Freire, que denotam o quanto ele se importava com os DH: “a humanização e desumanização”. Para superar a desumanização, há a necessidade de nascer dos oprimidos essa vontade de libertar-se. Sendo isso possível somente por meio de uma educação a partir de uma cultura voltada para os DH. Portanto, uma EDH é uma educação para a esperança, que crê na possibilidade da mudança, voltada para garantir que todos sejam respeitados, mostrando ao “ser humano esperançoso” que ele precisa superar os obstáculos que a violação aos DH traz.

Morgado e Araújo (2013) abordam em seu artigo “Educação em Direitos Humanos no Brasil” a importância de políticas públicas educacionais para a efetivação dessa temática. Assim, enumeram a importância que o contexto histórico tem na caminhada dos DH e concluem que não basta apenas incluir novos conteúdos como disciplinas, é necessário ir além, ou seja, é indispensável que os alunos entendam o sincronismo entre o que é pensado e o que é realizado pelo homem.

Nunes (2013) apresenta um relato diferente sobre as conquistas dos DH em sua dissertação “O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e a Realidade da Escola Pública”, para ela, países como o Brasil, em muitos casos, apenas dispõem de instrumentos jurídicos, mas que efetivá-los na prática existe uma diferença gigantesca, porquanto a problemática não está em conceituar ou disponibilizar em leis tais direitos, mas trata-se de protegê-los.

Expõe que os DH têm mantido um papel puramente positivista, pois apresentam-se de maneira legalista, harmônicos, equilibrados, moralmente perfeitos, mas não de lutas políticas, uma vez que aqueles que estão envolvidos no PNEDH não desejam romper a “ordem estabelecida” apenas “interagir de forma diferente” (NUNES, 2013, p. 77).

Zluhan e Raitz (2014, p. 40), em seu artigo “A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas”, trazem como reflexão se é mesmo possível EDH na sociedade a qual pertencemos, uma vez que ela possui como característica ser “dividida, individualista e pautada em princípios neoliberais”. Como alternativa, apresentam a pedagogia de Paulo Freire, que afirma que um sujeito só pode reconhecer seus direitos quando ele percebe o direito de seus pares. A partir disso, promovam uma cultura de paz e justiça social. Outro ponto que se destaca no artigo é o papel do professor. Para as autoras, o professor deve atuar de forma a promover uma consciência emancipadora e transformadora na realidade dos educandos. Contudo, deve-se observar que uma EDH não é resumida a práticas metodológicas, mas na junção de teorias e ações educativas.

Silva (2015) apresenta o artigo “O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma ideia de formação escolar cidadã”, afirmando nele que uma EDH é aquela que prepara os alunos para participar de uma sociedade mais democrática e, conseqüentemente, mais justa, priorizando o desenvolvimento de uma autonomia política, baseada em valores e princípios dos DH. Elenca que existe uma relação

ímpar entre EDH e Direito à Educação, posto que, sem a efetivação integral do direito à educação, seja impossível garantir uma Educação em Direitos Humanos.

Sousa (2017) aponta em seu artigo “Trajetória Histórica e Desafios da Educação em Direitos Humanos no Brasil e na América Latina” uma trajetória da história da EDH tanto ocorrida no Brasil como na América Latina, mostrando os desafios já conquistados e aqueles que ainda precisam ser superados. Afirma que o cenário político é extremamente importante para que essas práticas ocorram e não sejam apenas conceitos e teorias, pois se não houver políticas públicas acerca desse tema, as que existem, irão perder força.

Isso é verificado por Barbosa (2018) em sua dissertação “Os Direitos Humanos na voz de professores e gestores: teoria e prática em escolas da rede pública de ensino no interior do Estado de São Paulo”, mostrando a importância de um conhecimento mais aprofundado sobre os Direitos Humanos. Para o autor, um indivíduo só compreende esses direitos quando ele ultrapassa os entendimentos dos seus direitos individuais e passa a entender sua construção histórica, social, econômica e cultural. Portanto, é o relacionamento entre as pessoas que possibilita o conhecimento. Em suas palavras, temos:

[...] a saída de um governo que colocava o Estado comprometido com a questão social, para uma política de Estado mínimo, pautado em perspectiva conservadora e empresarial, tem resultado no recrudescimento de um campo de disputa em que a lógica capitalista ganha espaço, especialmente no campo educacional. (SOUSA, 2017, p. 99).

Para ela, as conquistas estão sendo perdidas e os avanços eliminados ou contidos.

Barbosa (2018) também relata que a realidade atual ainda enfrenta grandes desafios para que os DH se tornem efetivos e saiam da esfera de conceitos sem aplicabilidade. Ele descreve alguns exemplos recentes disso quando aponta comentários do atual presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, que aprova atitudes xenofóbicas, inclusive com falas racistas e ofensas a minorias. Outro exemplo que mostra a não efetivação dos DH na realidade nacional foi a execução de vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco. Ainda destaca que, de acordo com a Comissão Internacional de Direitos Humanos, o Brasil está entre os países que possuem mais mortes de ativistas de Direitos Humanos.

Dessa forma, mostra que para se estabelecer uma cultura totalmente voltada para os Direitos Humanos é necessário que os indivíduos aprendam a construir valores, promoverem e defenderem tais direitos. E é aí que a educação entra em cena. Ela é o meio que poderá possibilitar essa mudança. Nos seus dizeres:

[...] educação em direitos humanos é essencial porque, ao menos, permite que pessoas que não usufruem dos direitos saibam disso; mas, além disso, elas também precisam saber por que tais direitos lhes são negados, sendo de extrema necessidade que a educação em direitos humanos seja, também, uma educação crítica. (BARBOSA, 2018, p. 20).

Assim, o papel dos professores é essencial nesse processo. A autora relata que há a necessidade de um aprofundamento no conhecimento dos DH, para que eles possam se comprometer a desenvolver essa cultura. E nesse ponto é que uma crítica aparece, pois percebe-se, corriqueiramente, que muitos professores ainda apenas reproduzem aquilo que lhes fora ensinado, sem nenhuma reflexão crítica. Então, a EDH também está relacionada com a formação dos professores, pois sem atingi-los primeiramente, ficará muito mais difícil atingir os alunos.

Com o levantamento bibliográfico, analisando os estudos que nos aparentou serem mais relevantes, notou-se a carência de trabalhos relacionados à proposta desta pesquisa: educar em/para os DH utilizando a metodologia PBL. Isso porque, quando pesquisando esses descritores, não obtivemos êxito. Destarte, este trabalho mostra a importância para o meio acadêmico.

1.3 O problema de pesquisa

Trazer solidez nos relacionamentos numa época em que se vive um individualismo acerbado não é uma tarefa fácil. Isso tudo porque, de acordo com Bauman (2001), a sociedade atual se encontra numa “liquidez”; desse modo, há a necessidade de instigar o pensamento no comunitário, no pensar em todos e isso só será possível se houver uma revolução genuinamente cultural.

Os Direitos Humanos precisam sair da esfera teórica e “ganhar as ruas”, a vida de todos, superando assim as desigualdades.

Como podemos implementar a temática, discutindo-a a partir de situações-problemas de nosso cotidiano? Quais as implicações da aplicação do PBL junto ao público jovem para a aquisição de conhecimento referente aos DH?

1.4 Os objetivos da pesquisa

Com o intuito de responder as questões anteriormente apontadas, foram definidos os seguintes objetivos:

1.4.1 Objetivo geral

Analisar como a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas pode auxiliar na construção do pensamento crítico reflexivo no que se refere aos Direitos Humanos na sociedade líquida e digital.

1.4.2 Objetivos específicos

- Examinar o uso de objetos educacionais que envolvem casos práticos sobre a temática Direitos Humanos e seus impactos no processo de aprendizagem.
- Identificar as opiniões dos estudantes sobre o impacto da resolução de problemas para desenvolver habilidades para a construção de textos argumentativos e colaborativos sobre DH.

1.5 Percurso metodológico

A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa do tipo intervenção, com cinco alunos da rede pública de ensino, cursando o 2º ano do ensino médio. Para a coleta de dados, utilizou-se da observação dos sete passos do PBL (Apêndice C); do quadro referencial dos passos do PBL (Apêndice D); questionário de avaliação e autoavaliação dos membros (Apêndice E); questionário avaliativo do processo educacional e método utilizado (Apêndice F) e os documentos de resolução dos problemas escritos de forma colaborativa (Anexos D, E, F e G). E assim, a análise dos resultados ocorreu com base nas categorias que emergiram: construção de conhecimento em DH; capacidade de resolução de problemas; o trabalho colaborativo; validação do PBL pelo grupo.

1.6 Estrutura da dissertação

A disposição do trabalho e dos capítulos seguiu a uma ordem que nos apresentou harmoniosa e explicativa da argumentação exposta, que será brevemente descrita.

No capítulo 2 abordaremos a Educação em/para os Direitos Humanos (DH). Trataremos de conceituar e trazer a evolução histórica dos DH. Em seguida, será mostrado o que seria então essa educação em/para os DH e como ela é exposta na sociedade líquida e digital mediante a concepção de Bauman (2001).

No capítulo 3 será abordada a construção do cidadão de facto, e relacioná-lo à sua aprendizagem por meio da metodologia ativa PBL, de modo que será explicado o que é o PBL, apontando suas origens, características, seus objetivos educacionais e quais são as suas potencialidades na educação.

No capítulo 4 apresentaremos como será realizada a pesquisa, mostrando o contexto e os participantes, quais foram os procedimentos, instrumentos usados para a coleta de dados e para a sua análise.

Por fim, no capítulo 5 será descrita a intervenção feita com os participantes e realizada a análise com a triangulação dos dados coletados a partir de eixos temáticos.

A intenção desta dissertação não é resolver o problema da educação, mas, pela intervenção do PBL, oferecer alternativas para que a aprendizagem não seja enfadonha e estimule o aluno a ter prazer em aprender, observando inclusive as situações extraescolares.

2 EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo, disserta-se sobre a Educação em/para Direitos Humanos, abordando desde o conceito sobre Direitos Humanos, sua evolução histórica e, por fim, propondo apresentar a base teórica que alicerçou a EDH com a finalidade de mostrar a sua importância na vida de todos, principalmente na dos jovens.

2.1 Conceito de Direitos Humanos

Falar em Direitos Humanos não é uma tarefa fácil, pois é um tema o qual muitos acreditam que “entendem” o seu significado e já tratam o assunto com certo preconceito, haja vista que concluem que DH apenas está relacionado ao “direito dos presos”.

Isso porque muitas pessoas utilizam os DH para defender determinados grupos sociais. Não que seja errado, normalmente o que ocorre é que esses grupos realmente necessitam de uma maior proteção por conta de uma situação.

Diante disso, constata-se a falta de conhecimento da importância desses direitos, como ocorre no caso dos presos, levando uma grande parcela da sociedade a uma incompreensão, muitas vezes por conta da exploração midiática, do que os DH realmente são.

A razão disso é que a sociedade se encontra em constante sensação de medo, característica da “sociedade líquida”, como afirma Bauman (2001). Ele também define que: “o medo é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito” (BAUMAN, 2008b, p. 8).

Portanto, é comum que a sociedade acabe vendo que existe a defesa apenas em favor de alguns, que, nesse caso, por conta do “medo líquido” e uma visão limitada, pode ser classificado apenas como isso.

Entretanto, vão muito além disso. Eles estão sim relacionados aos direitos que uma pessoa presa tem ao cumprir sua sentença, porém não apenas isso, os DH envolvem todas as pessoas, sem distinção de raça, cor, religião ou qualquer outra denominação que possa classificar um ser humano; assim sendo, eles cuidam de assegurar uma vida digna a toda e qualquer pessoa.

Desse modo, Oliveira e Lazari (2017, p. 51) apresentam um conceito preliminar:

[...] direitos humanos são aqueles inerentes ao homem enquanto condição para a dignidade, e que usualmente são descritos em documentos internacionais para que sejam mais seguramente garantidos. Ainda, não se pode perder de vista a essência da finalidade dos direitos humanos, que é a proteção da dignidade da pessoa humana, resguardando seus atributos mais fundamentais.

Assim, percebe-se que, ao conquistar esses direitos, busca-se, na verdade, a dignidade que toda pessoa deve ter.

Diante disso, é normal também que as pessoas confundam os Direitos Humanos com os direitos fundamentais que estão na Constituição Federal (BRASIL, 1988), uma vez que eles fazem parte dessas garantias.

Contudo, os DH não são algo que cada país pode escolher ter, na realidade, como ressaltam Oliveira e Lazari (2017), eles são “supranacionais”, pois provêm do desenvolvimento da humanidade no decorrer da história. E cada momento histórico contribuiu para que hoje os DH tivessem um *status* de ficar inclusive acima dos ordenamentos internos de cada nação.

Nas palavras de Piovesan (2006a, p. 44): “os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma construção humana em constante processo de construção e reconstrução”.

Assim sendo, nota-se a necessidade de um entendimento mais aprofundado dos DH para que a sua aplicabilidade se torne mais eficaz.

Portanto, a dignidade da pessoa humana é o fundamento que deve nortear todo o sistema jurídico, pois, quando se leva em conta esse fundamento, as decisões ou a aplicação das normas são apreciadas tendo o ser humano como ponto central de sua interpretação.

Por conta de tal importância é que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH - ONU, 1948, p. 2-3, grifo nosso) traz esse fundamento descrito em seu preâmbulo, *in verbis*:

Considerando que o reconhecimento da **dignidade** inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo,
[...]

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, **na dignidade e no valor do ser humano** e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que

decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,
Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades humanas fundamentais [...].

Não obstante, além de trazer em seu corpo a importância da dignidade da pessoa humana, como citado, mostra ainda que todos os Estados-Membros devem também criar sistemas que protejam a pessoa. Conseqüentemente, o Brasil, que é um país signatário da Organização das Nações Unidas (ONU), transpôs em sua Constituição Federal (CF - BRASIL, 1988), marcando a dignidade da pessoa humana como fundamento de um Estado Democrático, conforme o artigo 1º, inciso III da CF.

Logo, a dignidade da pessoa humana não é apenas um auxílio para as legislações que surgem, mas ela é o norte, isto é, o que deve prevalecer em qualquer situação, seja na criação ou aplicação das leis.

Nesse sentido, Brito Filho (2018, p. 22) traz uma definição muito importante. Para ele, os DH têm um significado singular, sendo isso notoriamente indispensável para sua permanência, pois essa ideia só permaneceu por se tratar de “um conjunto de direitos básico, mínimos, indispensáveis, de todos os seres humanos”.

Por isso, o autor afirma que os DH são a conservação da dignidade da pessoa humana, independentemente do local onde esteja, ou seja, não há limites territoriais, pois, em qualquer lugar do planeta, esses direitos devem ser respeitados.

Mas para chegar a essa conclusão é necessário entender a evolução que os DH tiveram no decorrer da história, o seu surgimento, para então compreender a sua importância nos dias atuais. O que veremos a seguir.

2.2 Evolução histórica dos Direitos Humanos

A evolução do homem sempre esteve intimamente ligada à evolução do Direito. Não há como separar esses momentos históricos sem a presença de tal instituto, assim nota-se a importância e a relevância da compreensão dessa evolução.

Comparato (2019, p. 13) inclusive afirma que estudar a evolução dos DH é estudar a parte da história mais bela que existe, pois:

[...] a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais.

Assim sendo, o estudo dessa evolução usará como norte a interpretação que o filósofo Karl Jaspers utilizou para determinar a importância dos DH na nossa sociedade, desde a era axial até os dias de hoje.

Para Jasper (*apud* SOUZA; GRANJA, 2013), essa era tem início nos períodos mais remotos da humanidade a qual ele denominou de período axial e traz o seguinte conceito dessa era:

[...] se situaria no ponto de nascimento espiritual do homem, onde se realizou de maneira convincente, tanto para o Ocidente como para a Ásia e para toda a humanidade em geral, para além dos diversos credos particulares, o mais rico desabrochar do ser humano; estaria onde esse desabrochar da qualidade humana, sem se impor como uma evidência empírica; seria, não obstante, admitido de acordo com um exame dos dados concretos; ter-se-ia encontrado para todos os povos um quadro comum, permitindo a cada um melhor compreender sua realidade histórica. Ora este eixo da história nos parece situar-se entre 500 a.C. no desenvolvimento espiritual que aconteceu entre 800 e 200 anos antes de nossa era. É aí que se distingue a mais marcante censura na história. É então que surgiu o homem com o qual convivemos ainda hoje. Chamamos breve essa época de período axial.

Portanto, foi nessa fase, como afirma Comparato (2019, p. 21), que o homem estabeleceu os preceitos fundamentais da existência e dignidade humana que estão presentes até os dias atuais.

Viveram concomitantemente nesse período vários filósofos importantes, tais como: Buda (Índia), Confúcio (China), Pitágoras (Grécia) e Isaías (Israel). Contudo, devido à época e a falta de tecnologia, sabe-se que eles não dialogavam entre si, mas todos eles, cada um no seu ponto de vista, mostraram a sua visão da humanidade, muitas vezes num contexto mais religioso ou até mesmo mitológico, porém com grande contribuição para os ideais e fundamentos basilares dos DH naquele período.

Para Oliveira e Lazari (2017), a ideia moderna de DH surgiu do aprimoramento da lei natural, muito difundida nesse período da história. Como exemplo, temos a história mitológica de Antígona, escrita pelo filósofo Sófocles (442 a.C.), que mostra que a lei natural, base dos DH, sempre teve sua importância e

desde aquela época deveria ser respeitada. Nela temos o primeiro registro sobre a temática “direito posto versus direito natural” (OLIVEIRA; LAZARI, 2017, p. 162). A história é a seguinte:

Na tragédia, Antígona, uma das filhas do rei Édipo, que havia falecido durante o exílio, retorna a Tebas, onde toma conhecimento da morte de seus irmãos em luta fratricida. Contudo, o rei de Tebas, Creonte, nega que Polinices, o irmão que havia atacado Tebas, ora defendida por Éteocles, tenha o seu corpo enterrado.

Antígona, então, não concordando com o decreto de Creonte, o desobedece e argumenta que existe um direito natural, dado pelos deuses, que não permite que o decreto dele, ou seja, um direito posto, sobreponha-se. Desse modo, ela discursa perante o rei ao ser indagada por desobedecer ao seu decreto (SÓFOCLES, 496 a. C., p. 30-31):

Sim, porque não foi Júpiter que a promulgou; e a Justiça, a deusa que habita com as divindades subterrâneas jamais estabeleceu tal decreto entre os humanos; nem eu creio que teu édito tenha força bastante para conferir a um mortal o poder de infringir leis divinas, que nunca foram escritas, mas são irrevogáveis; não existe a partir de ontem, ou de hoje; são eternas, sim! E ninguém sabe desde quando vigoram – Tais decretos, eu, que não temo poder de homem algum, posso violar sem que por isso me venham punir os deuses! [...]

Na tragédia, como o nome já denota, Antígona morre; contudo, o que Sófocles debate é sobre a eficácia do direito posto, invalidando o direito natural, mostrando que desde o início das civilizações já havia a preocupação sobre as leis que deveriam ser respeitadas, inclusive acima daquelas que o próprio ordenamento consagrava (OLIVEIRA; LAZARI, 2017, p. 163).

Observa-se que a constatação de fundamentos universais não depende se são ou não previstos em ordenamentos jurídicos, e essa é a alma dos Direitos Humanos.

Com as escolas filosóficas se instalando na Antiga Grécia, o homem passou a ser considerado um ser racional, que deve ter sua liberdade, independentemente de raça, religião, sexo e até mesmo dos costumes sociais praticados por cada civilização. Deu-se início, nesse ponto, aos princípios para um entendimento do que se tratava a pessoa humana, mostrando que existiam direitos universais que deveriam sempre ser respeitados.

Foi durante essa era que a ideia de igualdade entre os homens surgiu, porém, como relata Comparato (2019), só após 25 séculos nasceria uma organização capaz de integrar quase todas as nações e mediante um ordenamento proclamar que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (DUDH, 1948, p. 4).

Na Idade Média, as concepções de direito natural continuavam a se sobrepôr a lei humana, dentre vários filósofos, destaca-se Tomás de Aquino, que em seu discurso dizia que: “a lei natural que deve repercutir na lei humana é a responsável por prescrever as ações esperadas do homem virtuoso” (AQUINO *apud* OLIVEIRA; LAZARI, 2017, p. 170). Logo, durante a Idade Média, de uma concepção singular da pessoa humana, originou-se o princípio da igualdade.

Outro fator que contribuiu foi a promulgação da Magna Carta inglesa, pelo então rei João Sem-Terra, em 1215. Essa carta ficou conhecida por limitar o poder absoluto do rei. Após ter violado várias leis e costumes enquanto governava, seus súditos o obrigaram a assinar tal decreto.

Ela continha o que mais tarde veio a ser identificado como os Direitos Humanos, por isso foi reconhecida como um dos documentos legais mais importantes para o desenvolvimento da sociedade e da democracia, sendo um marco crucial na luta pelos DH, inclusive três de suas disposições ainda fazem parte da legislação inglesa em vigor (COMPARATO, 2019, p. 91).

Com o declínio do período feudal, o antropocentrismo surgiu para combater o teocentrismo tão difundido durante esse período, despontando então dois movimentos que marcaram a época: o Renascimento e o Iluminismo.

Assim sendo, foi na Idade Moderna que, como menciona Souza e Granja (2013), outorgaram-se quatro documentos que deram as diretrizes para os DH: a) Petição de Direito (*Petition of Rights*) de 1628; b) Lei do *Habeas Copus* (*Habeas Copus Act*) de 1679; c) A Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) de 1689; d) Declaração de Virgínia de 1776.

Destarte, a Petição de Direito (ocorrida na Inglaterra, em 1628) foi um marco para o desenvolvimento dos DH, isso porque, no contexto histórico, encontrava-se a discussão sobre a garantia de liberdade que as pessoas da época tinham. Assim, o parlamento precisou impor ao rei, reivindicando o cumprimento da Magna Carta de 1215, porém o rei negou-se a cumpri-la. Essa petição continha vários assuntos, dentre eles, as declarações de liberdade civis, garantindo assim esse princípio.

Algum tempo depois, foi editada a Lei do Habeas Corpus (ocorrida na Inglaterra, em 1679), não que ela já não existisse, uma vez que apareceu séculos antes da lei específica. Contudo, foi dessa norma que tal direito foi garantido para combater as prisões ilegais e arbitrárias feitas pelo rei.

Nas palavras de Comparato (2019, p. 100):

O habeas corpus já existia na Inglaterra, havia vários séculos (mesmo antes da Magna Carta), como mandado judicial (*writ*) em caso de prisão arbitrária. Mas a sua eficácia como remédio jurídico era muito reduzida, em razão da inexistência de adequadas regras processuais. A Lei de 1679, cuja denominação oficial foi 'uma lei para melhor garantir a liberdade do súdito e para prevenção das prisões no ultramar', veio corrigir esse defeito e confirmar no povo inglês a verdade do brocardo *remedies precede rights*, isto é, são as garantias processuais que criam os direitos e não o contrário.

Logo, quando o habeas corpus foi regulamentado pela lei inglesa de 1679, trouxe garantia jurídica ao proteger o direito de locomoção que se tornou o norte para outras nações posteriormente.

Nota-se que o contexto histórico gira em torno da Inglaterra e é nesse cenário que 10 anos após a Lei do Habeas Corpus entrar em vigor, o *Bill of Rights*, de 1689, foi promulgado durante a renúncia do Rei Jaime II e a ascensão de Guilherme de Orange. Esse documento é muito importante, pois trouxe grandes limitações ao poder estatal e também assegurou o princípio da legalidade, criando assim o direito a petição (SOUZA; GRANJA, 2013).

Nos dizeres de Comparato (2019, p. 108):

[...] o essencial do documento consistiu na instituição da separação de poderes, com a declaração de que o Parlamento é um órgão precipuamente encarregado de defender os súditos perante o Rei e cujo funcionamento não pode, pois, ficar sujeito ao arbítrio deste. Ademais, o Bill of Rights veio fortalecer a instituição do júri e reafirmar alguns direitos fundamentais dos cidadãos, os quais são expressos até hoje, nos mesmos termos, pelas Constituições modernas, como o direito de petição e a proibição de penas inusitadas ou cruéis (*cruel and unusual punishments*).

Portanto, esse documento teve uma relevante função, pois, de forma eficaz, introduziu a separação dos poderes presentes nas democracias atuais.

Até esse momento da história, o eixo se concentrava na Europa, mais precisamente na Inglaterra; assim, era de se esperar que esse pensamento ultrapassasse os continentes e viesse influenciar os norte-americanos.

Antecedendo a Declaração de Independência dos Estados Unidos, a Declaração de Direitos da Virgínia (EUA, 1776) trouxe em seus 14 parágrafos vários direitos consagrados, tais como: direito à vida, à liberdade e à propriedade, além dos princípios da legalidade, do devido processo legal, do juiz natural, da liberdade de imprensa e ainda a liberdade religiosa (SOUZA; GRANJA, 2013).

Quando então a independência chegou aos norte-americanos trataram de consagrar a existência de direitos essenciais a todo ser humano, mostrando nisso a importância histórica, posto que foi “o primeiro documento político” que reconheceu tais direitos (COMPARATO, 2019, p. 119).

Com o desenvolvimento do pensamento jusnaturalista e da laicidade do Estado, filósofos como Kant contribuíram para que os ideais da dignidade da pessoa humana ganhassem relevância nesse novo cenário global.

Assim, Kant (2007, p. 77, grifo do autor) determina que a dignidade é:

No reino dos fins tudo tem ou um **preço** ou uma **dignidade**. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade.

Destarte, observa-se a preocupação dos estudiosos da época em limitar o poder político, como consequência disso temos também outro filósofo, John Locke, que por meio das suas obras foi apontado como sendo pioneiro no reconhecimento dos “direitos naturais e inalienáveis do homem” (SOUZA; GRANJA, 2013).

Entretanto, somente após a Revolução Francesa (1789), com a Declaração dos Direitos Fundamentais do Homem e do Cidadão, que os Direitos Humanos foram consagrados efetivamente. Dessa maneira, começaram a ter um caráter constitucional que influenciou diversos países.

Outro documento importante foi a Convenção de Genebra de 1864. Nos dizeres de Comparato (2019, p. 185):

Ela inaugura o que se convencionou chamar direito humanitário em matéria internacional; isto é, o conjunto das leis e costumes da guerra, visando a minorar o sofrimento de soldados doentes e feridos, bem como de populações civis atingidas por um conflito bélico. É a primeira introdução dos direitos humanos na esfera internacional.

Mais um marco importante foi a Convenção de 1864, dando origem em 1880 a Comissão Internacional da Cruz Vermelha, órgão internacional humanitário e imparcial, que não tem vínculo com nenhum Estado.

Apesar disso, nada impediu as atrocidades cometidas durante a II Guerra Mundial, preocupando a comunidade internacional, que, a partir disso, passou a reconhecer que os DH deveriam ter a proteção do Direito Internacional. Logo, os DH saíram da esfera nacional e ocuparam de vez o âmbito internacional, inclusive com um código que é comum a todas as nações.

Para Bobbio (2004, p. 47):

A concepção individualista da sociedade já conquistou muito espaço. Os direitos do homem, que tinham sido e continuam a ser afirmados nas Constituições dos Estados particulares, são hoje reconhecidos e solenemente proclamados no âmbito da comunidade internacional, com uma consequência que abalou literalmente a doutrina e a prática do direito internacional: todo indivíduo foi elevado a sujeito potencial da comunidade internacional, cujos sujeitos até agora considerados eram, eminentemente os Estados soberanos. Desse modo, o direito das gentes foi transformado em direito das gentes e dos indivíduos; e, ao lado do direito internacional como direito público externo, o *ius publicum europaeum*, está crescendo um novo direito, que poderemos chamar, com as palavras de Kant, de 'cosmopolita', embora Kant o limitasse ao direito de todo homem a ser tratado como amigo, e não como inimigo, qualquer que fosse o lugar onde estivesse, ou seja, ao direito (como ele dizia) de 'hospitalidade'.

Portanto, violar os DH não era apenas uma infração interna, mas de relevância no cenário internacional. Dessa forma, foi necessário fazer regras e diretrizes internacionais com eficácia para proteger tais direitos, que auxiliou no processo de conscientização.

Com isso, por meio dessas normas de proteção internacional, os Estados passaram a ter a obrigação de proteger sua população levando em conta os DH. Caso não houvessem tais leis, ou as que existissem fossem omissas, acarretaria uma responsabilização do Estado perante as outras nações, o que ocorre até os dias atuais.

Consequentemente, nasceu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada unanimemente pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948), sendo, portanto, a primeira organização internacional que cuidou de afirmar que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (DUDH, 1948, p. 4). E afirmou também, em seu artigo VI, que todo homem tem o direito de ser reconhecido como pessoa perante a lei.

Outra importância que a DUDH trouxe é que ela inova o conceito de DH quando determina a universalidade e indivisibilidade deles. Conseqüentemente, passou a possuir uma extensão muito mais ampla, bastando que seja uma pessoa para que haja a garantia que seus direitos serão assegurados.

Diante disso, para que haja uma melhor compreensão de quais são os DH, eles foram divididos didaticamente em gerações, porém esse termo não é usado num sentido biológico, ou seja, que nasce, cresce e morre, mas num sentido mais histórico, de como eles foram surgindo e assim, alguns estudiosos entendem que dimensão é a expressão que melhor os define (BENEVIDES, 2003).

Sendo assim, temos a primeira dimensão, resultado das revoluções burguesas que iniciaram ao final do séc. XVIII e se mostraram presentes durante todo o séc. XIX. A primeira dimensão tem como base o fundamento da liberdade, portanto cuida dos direitos civis e políticos.

Contudo, como afirmam Oliveira e Lazari (2017), a liberdade não é apenas o direito individual que cada pessoa tem, mas um verdadeiro fundamento, que dita outros tantos aspectos dessa liberdade e que aparecem, devido à sua importância, no preâmbulo da DUDH (1948, p. 2-3, grifo nosso) com várias alusões desse direito, *in verbis*:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o **fundamento da liberdade**, da justiça e da paz no mundo,
Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de **liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor** e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,
[...]
Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida uma **liberdade mais ampla**,

Nota-se, porém, que a DUDH não trata apenas de determinar esses direitos, mas trata também de garantir sua efetividade para que possam ser exercidos, pois se isso não fosse possível de nada adiantaria a previsão expressa deles.

Desse modo, ao garantir a primeira dimensão o direito à liberdade, a Declaração apresenta vários direitos incorporados a ela, conforme o quadro irá demonstrar:

Quadro 2 – Primeira dimensão dos Direitos Humanos

| |
|--|
| <p>Direito à vida Pena de morte, genocídio, eutanásia, direito ao nascimento com vida, integridade, vedação a tortura, subsistência com dignidade.</p> |
| <p>Direito à liberdade Pensamento, expressão, informação, religião, associação e reunião, trabalho, locomoção e resistência.</p> |
| <p>Direito à igualdade Inicialmente igualdade formal, no sentido de igualdade no exercício de direitos, independentemente de proteção especial; após, criação de sistema específico de proteção de grupos vulneráveis em prol da igualdade material, englobando-se proteção das mulheres, das crianças, das pessoas portadoras de deficiência, da diversidade sexual, da diversidade étnica e racial.</p> |
| <p>Direito à segurança Segurança pessoal e individual.</p> |
| <p>Direito de propriedade Bens e valores, respeitada a função social.</p> |
| <p>Direito de propriedade intelectual Moral e patrimonial.</p> |
| <p>Direito à privacidade Intimidade e vida privada.</p> |
| <p>Direito da personalidade Personalidade jurídica, honra, imagem, nome, direito de resposta, direito à indenização.</p> |
| <p>Direito de acesso à justiça Acesso à justiça formal e efetivo.</p> |
| <p>Direitos humanos-penais Vedação de prisão arbitrária, indenização por erro judicial, excepcionalidade da prisão provisória, legalidade em sentido estrito e irretroatividade da lei penal, presunção de inocência, não produção de provas contra si mesma, individualização da pena, personalidade da pena, vedação do tribunal de exceção/audiência justa e imparcial, contraditório e ampla defesa, recuso a juiz ou tribunal competente, revisão da sentença transitada em julgado apenas a favor do réu, tratamento especial de determinados detidos, tratamento digno quando da restrição da liberdade, não prisão por dívida de valor.</p> |
| <p>Direito de nacionalidade Nacionalidade nata, naturalizada, vedação da perda, mas não da troca.</p> |
| <p>Direitos políticos Instrumentos de democracia direta e indireta, sufrágio universal, iniciativa popular, plebiscito, referendo.</p> |

Fonte: Oliveira e Lazari (2017, p. 142-143).

A compreensão desses direitos é essencial para que haja a garantia deles e assim, percebe-se que isso só pode ocorrer se houver uma mínima intervenção estatal.

Já na segunda dimensão temos os fundamentos da igualdade, que, nos termos de Piovesan (2006, p. 136), é necessário entender que uma completa a outra, não há como efetivar uma dimensão sem fazer o mesmo com a outra, ou seja:

Vale dizer, sem a efetividade dos direitos econômicos, sociais e culturais, os direitos civis e políticos se reduzem a meras categorias formais, enquanto que, sem a realização dos direitos civis e políticos, ou seja, sem a efetividade da liberdade entendida em seu mais amplo sentido, os direitos econômicos e sociais carecem de verdadeira significação. [...] Em suma, todos os direitos humanos constituem um complexo integral, único e indivisível, no qual os diferentes direitos estão necessariamente inter-relacionados e são interdependentes entre si.

Logo, uma dimensão não suprime ou substitui a anterior, uma vez que elas sempre estarão interligadas, a sua separação se deu para que o seu estudo ficasse mais didático.

Assim, quando a DUDH traz em seu art. 1º que *todos são iguais perante a lei*, não estamos falando apenas de igualdade, mas de equidade, conforme salienta Santos (1997, p. 120), “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Diferentemente do que ocorre na primeira dimensão dos Direitos Humanos, a segunda dimensão necessita de intervenção do Estado para que haja a garantia eficaz desses direitos. O Estado não pode renunciar o efetivo exercício da obtenção desses direitos, na verdade, ele deve tomar as medidas necessárias para propiciar a sua concretização. Conforme o quadro, tais direitos são:

Quadro 3 – Segunda dimensão dos Direitos Humanos

| |
|--|
| Direito à igualdade No exercício de direitos econômicos, sociais e culturais, intervenção estatal. |
| Direito à educação |
| Direito à saúde |
| Direito à alimentação, ao vestuário e à moradia. |
| Direito ao lazer |
| Direito à cultura |
| Direito à segurança pública |
| Direito à família |
| Direito à proteção da maternidade e infância |
| Direito ao trabalho Liberdade de escolha, condições justas e favoráveis, igual e suficiente remuneração, férias e limitação do horário de trabalho, saúde e segurança no trabalho, liberdade de reunião e de associação. |
| Direito à assistência e à previdência sociais |

Fonte: Oliveira e Lazari (2017, p. 144-145).

Insta destacar nessa dimensão o direito à educação e o direito à moradia, pois ambos irão embasar a atividade proposta neste trabalho.

No tocante à educação, observa-se que não só a DUDH traz a garantia, como transformou-a em uma norma jurídica constitucional disposta primeiramente no artigo 6º, CF, afirmando ser um direito social e no artigo 205, CF, ela vai além, pois determina que é direito de todos e dever do Estado e da família garantir a educação (BRASIL, 1988).

Desse modo, como afirma Cury (2002):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

Diante disso, a educação, como um direito humano, deve preencher algumas características, conforme expõe a Cartilha de Educação e Justiça (2009), e são elas:

a) Disponibilidade

Essa característica pressupõe que a educação deve ser acessível a todos, isto é, deve ser gratuita. O Estado tem o dever de oferecer infraestrutura, professores capacitados e os materiais pedagógicos que serão usados.

b) Acessibilidade

Muito além de ser disponível, ela também deve ser acessível, ou seja, que todos tenham a possibilidade de frequentar sem qualquer tipo de discriminação ou diferença. Essa característica possui três fatores que devem incorporar seu fundamento: não discriminação; acessibilidade material; acessibilidade econômica.

c) Aceitabilidade

Esse aspecto visa garantir a qualidade da educação, diante dos órgãos nacionais e internacionais, com programas que busquem melhorar a qualidade tanto dos seus professores quanto dos seus alunos.

d) Adaptabilidade

Impõe que a escola se adeque aos seus estudantes, levando em conta as características regionais de cada local, respeitando seus costumes e suas crenças.

Assim, conforme salienta Magri (2010), o direito à educação não é apenas o de ter uma vaga na escola, mas é o direito de ter uma educação de qualidade e que possa capacitar seus alunos, tornando-os críticos e reflexivos.

Já a moradia, também caracterizada como um direito social, está presente no rol do art. 6º da Carta Magna e mostra que o Estado tem o dever de proporcionar a justiça social com uma participação efetiva de modo a concretizar esse direito.

Conforme expõe Andrade (2017, p. 29):

[...] a não concretização do direito à moradia representa um obstáculo à conquista da cidadania plena, além de ferir o princípio da proporcionalidade por proteção insuficiente aos direitos fundamentais, a ensejar ações de controle de constitucionalidade.

Desse modo, o Estado tem o dever de implantar políticas públicas que viabilizem a habitação para que esse direito seja concretizado; assim, não basta o Estado reconhecer por meio da Constituição Federal esse direito, é preciso atuar de maneira positiva, criando políticas públicas eficientes.

O citado autor constata que no Brasil a propriedade privada é valorizada em prejuízo ao interesse social, e está enraizada na cultura brasileira, corroborando com o regime capitalista que trouxe com a expansão imobiliária uma segregação urbana, fazendo com que muitos estejam ou sem moradia, ou em moradias precárias.

Diante disso, é notório que a falta de uma moradia digna acarreta prejuízos diretamente na área da educação e, por consequência, na empregabilidade, saúde, mostrando que a falta desse direito se contrapõe à dignidade que todo ser humano deve ter garantido de forma eficaz num Estado Democrático de Direito.

A terceira dimensão outorga os direitos coletivos, que foram inspirados nos ideais de fraternidade e solidariedade que surgiram após a II Guerra Mundial, respondendo aos horrores ocorridos naquele período. Tais direitos recebem esse nome porque são voltados ao desenvolvimento sustentável, garantindo um ambiente sadio, preocupado com o patrimônio comum da humanidade.

A palavra fraternidade, nos dizeres de Oliveira e Lazari (2017, p. 479), é “tratar o outro como seu irmão no planeta Terra, respeitando-o e estando sempre ciente que atitudes individuais devem ser limitadas em favor da coletividade”.

Nesse sentido, com a positivação dos direitos difusos e coletivos, o sujeito não pode analisar apenas sua existência particular, mas precisa entender que enquanto ser social necessita viver em harmonia com os seus pares.

Em suma, a terceira dimensão cuida dos interesses coletivos e não mais dos direitos individuais, devendo ser resguardado pelo Estado e também pela própria sociedade, visto que não pertencem a um sujeito isoladamente, mas a toda sociedade. São eles:

Quadro 4 – Terceira dimensão dos Direitos Humanos

| | |
|-----------------|---|
| Individuais | São os interesses privados, de cunho egoístico. |
| Metaindividuais | São interesses que excedem a órbita de atuação individual e se projetam numa ordem coletiva, podendo ser coletivos ou difusos. |
| Coletivos | Concernentes a uma realidade coletiva, como profissão, categoria ou família, isto é, caracterizando-se pelo exercício coletivo de interesses coletivos, possuindo uma base jurídica. |
| Difusos | Abrange um número indeterminado de pessoas reunidas pelo mesmo fato, a base é mais ampla que dos interesses difusos (fato, não Direito) e o número de pessoas é indeterminado (não determinável, como nos coletivos). Em verdade, excedem o interesse público ou geral. |

Fonte: Oliveira e Lazari (2017, p. 146).

Insta esclarecer que os direitos difusos são mais vagos e heterogêneos, uma vez que não se pode determinar uma categoria ou um grupo específico. Já os coletivos são o oposto, pois recaem sobre certos grupos de pessoas, que embora possam ser identificados, não podem ser determinados.

Isso posto, nota-se que os direitos em todas as dimensões possuem marcas próprias, tendo como princípio essencial a dignidade da pessoa humana, foco de todos os direitos anteriormente elencados. É sob tal ótica que se mostra a importância da proteção e do conhecimento de tais direitos.

2.3 Educação em/para Direitos Humanos

Nos subcapítulos anteriores, buscou-se determinar o que são Direitos Humanos, mas nesse contexto, a educação surge não apenas como um direito a ser garantido, mas também como uma estratégia importante de atingir o potencial formativo mediante sua difusão e construção, pois é sabido que a educação é uma

ferramenta excepcional na mudança de cultura. Sendo assim, ela pode auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e solidária, voltada aos Direitos Humanos.

Apesar de haver expressa previsão de uma educação em Direitos Humanos, existe ainda enormes desafios a serem enfrentados, muitos ainda devido a forma errônea como esse assunto é entendido e também por ser muitas vezes tratado apenas de forma superficial, tanto pela sociedade como no âmbito escolar, mostrando inclusive certa resistência a essa temática.

Assim, é necessário que se compreenda a finalidade de uma Educação em Direitos Humanos, ou seja, a de fazer com que as pessoas se despertem para seus direitos. Algumas ações tanto em âmbito nacional como internacional viabilizam, desde muito antes da previsão ou instituição desses direitos em nossa Carta Magna. Instrumentos normativos elaborados inicialmente pela Carta das Nações Unidas de 1945 requisitaram aos países adeptos promoverem e estimularem práticas que respeitassem tais direitos. Isso também foi repetido na Conferência Mundial das Nações Unidas, em Viena, no ano de 1993, entretanto com mais imperatividade, pois determinou a responsabilidade que o Estado deve ter, tanto na educação formal como na não formal.

Mas a EDH não é uma estratégia de fácil aplicabilidade, na realidade, ela é algo a se concretizar a longo prazo, pois tem como objetivo não apenas que uma parte da sociedade entenda seu valor, e sim toda a sociedade.

A própria DUDH (ONU, 1948) traz em seu preâmbulo a necessidade que os Estados têm em empenhar-se por meio do ensino e da educação, em promover o respeito pelos direitos e liberdades. Com isso, demonstra-se que a educação é o instrumento indispensável para que haja a concretização real dos DH.

Seguindo esse pensamento, temos o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que expressa em seu art. 13, seção 1, que: “a educação deve ser direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o senso de dignidade da própria pessoa”. No mesmo artigo temos que os Estados que são signatários do Pacto devem preparar as pessoas para uma sociedade livre e justa.

Temos também a Cartilha de Educação e Justiça elaborada pela plataforma DhEsca Brasil, que determina as dimensões do direito à educação, mostrando que ela não é apenas um direito humano, mas uma garantia que viabiliza, a partir dela,

promover os Direitos Humanos, fazendo com que outros tantos direitos não sejam desrespeitados. Logo, são estas as dimensões que a cartilha traz (2009, p. 15):

1) Direito humano à educação – não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade.

2) Direitos humanos na educação – o exercício do direito à educação não pode estar dissociado do respeito a outros direitos humanos. Não se pode permitir, por exemplo, que a creche ou a escola, seus conteúdos e materiais didáticos reforcem preconceitos. Tampouco se deve aceitar que o espaço escolar coloque em risco a saúde e a segurança de estudantes, ou ainda que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de professores e estudantes, bem como sua participação na gestão da escola.

3) Educação em Direitos Humanos – os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz. No caso da educação básica, esses princípios, características e dimensões precisam estar presentes na formação dos profissionais da educação, nos materiais didáticos, no conteúdo das aulas e até na gestão da escola e na sua relação com a comunidade. Tanto o que se ensina como o modo como se ensina precisam estar de acordo com os direitos humanos e estimular a participação e o respeito. Isso é o que propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja segunda versão foi concluída em 2006.

Outro grande instrumento que viabilizou a adoção dessa política foi o Decreto nº 1.904/96 (BRASIL, 1996), que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o qual objetivava a promoção e defesa desses direitos, assumindo o compromisso do Brasil para consolidá-los.

Sabendo-se da obrigação e na tentativa de promover uma Educação em Direitos Humanos, criou-se um Comitê que elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), reformulado em 2010, lançando-se assim o PNDH-3, que possui em um dos seus eixos o tratamento especial para promover uma Educação em Direitos Humanos. Esse documento trouxe os princípios norteadores e também as ações que devem ser tomadas para que a educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança e educação média se ajustem com esse tema.

Diante de tudo isso apresentado, como tornar efetiva a Educação em Direitos Humanos? Para tanto, usaremos a concepção antropológica de Paulo

Freire, a qual determina que os indivíduos são seres históricos e, portanto, inacabados, e por conta disso, precisam da educação para que o ser humano não seja um sujeito que possa ser manipulado, dominado ou até mesmo oprimido. Assim, faz-se necessário que esse indivíduo esteja sempre num processo de construção.

Quando se analisa os livros de Paulo Freire, percebe-se que raras vezes ele trata de forma explícita o assunto dos Direitos Humanos. Contudo, implicitamente, esse educador, por diversas vezes, dialoga com o tema. Isso ocorre quando ele sugere que para que haja sociedade justa, onde todos têm seus direitos assegurados de ser mais, de poder se expressar e principalmente de indignar-se sobre a realidade injusta que existe na sociedade, há a necessidade de que a educação auxilie na superação da violação dos Direitos Humanos, uma vez que é dessa maneira que todos os indivíduos, portadores de direitos, terão de forma efetiva e permanente seus direitos assegurados.

Fica fácil entender isso quando se pensa sobre os “oprimidos” e os “opressores”, que na realidade nada mais é que a violação, por parte dos opressores, dos Direitos Humanos. Mas para superar essa opressão e, conseqüentemente, a violação dos DH, deve haver um despertar de libertar-se por parte dos oprimidos, uma vontade de transformar a sua realidade, ou seja, a “práxis libertadora” (FREIRE, 2018, p. 49). Isso não é um processo fácil, pois há a necessidade de esse sujeito não atuar em nenhum desses polos, quer seja como oprimido ou passando a ser o “opressor dos opressores”, mas a de ser o “restaurador da humanidade de ambos”, uma vez que o desrespeito com os Direitos Humanos torna-os “desumanizados” (FREIRE, 2018, p. 41).

É nesse contexto que a educação entra em cena e tenta viabilizar esse processo, a “pedagogia do oprimido”, que, nas palavras do autor, é aquela que “busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não ‘humanitarista’, pode alcançar este objetivo” (FREIRE, 2018, p. 56).

Destarte, Freire (2018b) diferencia a educação em duas concepções pedagógicas, a educação bancária e a educação problematizadora.

A educação bancária é entendida como aquela na qual o educador tem um relacionamento vertical com o seu aluno, marcada pela narração. Ela se determina porque existe a falta de diálogo entre as partes, uma vez que o centro do processo

educacional não é este, mas sim aquele. E sua função nada mais é que a mera narração, levando-os apenas a decorar o assunto exposto. Freire (2018b, p. 80) descreve isso como “narração de conteúdos” em que:

[...] a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixam docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Por esse motivo que se denomina de educação bancária, pois o educador assume uma posição autoritária perante seus alunos, ele educa sozinho, não existindo um espaço para o diálogo, ele não se comunica com os estudantes, apenas faz comunicados e, por consequência, os alunos não são levados a questionar sua realidade, simplesmente a aceitam. Assim, esse sujeito, que muitas vezes tem seus direitos violados, não se indaga se há outras possibilidades diferentes. Essa forma de educação aliena e domestica, pois torna-os passivos. Isso porque o professor acredita ser o detentor do conhecimento, cabendo a ele “dar, entregar, levar e transmitir o seu saber” (FREIRE, 2018, p. 83), não permitindo aos alunos desenvolver um pensamento crítico.

Nota-se, portanto, que essa pedagogia favorece os opressores, no qual seu “humanitarismo e não humanismo” os ajuda na preservação desse *status*. Vale a pena ressaltar que muitos professores não fazem isso de má-fé, pelo contrário, executam essa “educação bancária” por terem sido assim instruídos, domesticados a ponto de não perceberem que estão a serviço da desumanização.

Fala-se em humanitarismo, posto que os opressores têm a intenção apenas de “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (BEAUVOIR *apud* FREIRE, 2018, p. 84), haja vista que essas práticas nada mais são que uma ação social, em que estes devem se adaptar aos interesses daqueles, mesmo que para isso tenham seus direitos cerceados.

A educação problematizadora, por outro lado, possui pressupostos totalmente distintos da anterior, a começar pelo comportamento na relação aluno/professor. Ela entende que essa relação deve existir de forma horizontal, baseada numa reflexão ontológica de humanização. Nesse ponto, o educador não é mais o centro do conhecimento, mas um ser transformador, que busca a liberdade

como ferramenta para atingir a humanização. Educação que faz os sujeitos, detentores de direitos, indagarem por meio de um pensamento autêntico sobre o mundo, para que possam transformar a sua realidade.

Nas palavras de Freire (2018, p. 94):

Ao contrário da 'bancária', a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é a sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma [...]

Por conta disso, não há a possibilidade de ela ser um ato de depósito, de uma narração, de transferência ou meramente na transmissão de conhecimentos e valores já pré-estabelecidos, há nesses atos a necessidade de realizar um diálogo em que ele "afirma sua dialogicidade e se faz dialógica" (FREIRE, 2018, p. 95).

Posto isso, parte-se do princípio que a educação deva vir da relação do indivíduo com sua realidade. O professor não apresenta um mundo como algo certo e imutável, mas ele deve intermediar a ação dos alunos num processo de transformação, que terá como resultado a sua humanização, possibilitando ser ele livre. Assim, temos uma educação que se justapõe com o mundo, possuindo fortes atributos sociais e, por consequência, políticos também, a ponto de ser ela a mantenedora da sociedade, visto que somente ela tem o potencial de transformar e mantê-la (FREIRE, 2017).

Diante do exposto, constata-se que a educação problematizadora age de forma diferenciada, contrapondo-se a educação bancária, e tem o potencial de, por intermédio do processo ensino e aprendizagem, auxiliar o aluno na verdadeira compreensão do que são os DH. Isso porque a educação problematizadora advém daquilo que os alunos já sabem e, a partir disso, auxilia na construção do conhecimento, não isoladamente, simplesmente pela transmissão de conteúdos para o aluno, mas em conjunto com ele, chamando-o para implantar uma cultura que respeita os DH.

Porém, isso só é possível se o sujeito captar que ele é um indivíduo que precisa de relacionamentos e que possui condições de que todos possam viver em liberdade, e essa liberdade advém do respeito aos Direitos Humanos.

Logo, quando Freire (2018b) propõe uma educação que é capaz de superar a opressão, entende-se que ele remete a ela a responsabilidade de sobrepujar a

violação dos Direitos Humanos. Ao analisar as obras de Paulo Freire, é nítida sua inquietação permanente com o ser humano, mostrando que ele sempre esteve engajado na luta pelos Direitos Humanos.

Freire (2018b) sempre teve como objetivo uma educação libertadora, pois, a partir dela, seria possível chegar a uma cultura em que os Direitos Humanos estariam assegurados por completo. Para isso, a prática educacional deve entender o real significado e caminhar em conjunto com uma prática educacional dos Direitos Humanos.

Diante dessa análise, ao proporcionar uma Educação em Direitos Humanos, sabe-se também que haverá inúmeros desafios a serem enfrentados, uma vez que educar para os DH não é apenas transmitir seu conceito, mas estimular uma cultura voltada a eles.

De acordo com Sacavino (2000, p. 43), algumas questões básicas devem nortear a EDH, para que seja autêntica a ponto de promover uma mudança significativa em toda a sociedade. A primeira delas refere-se ao entendimento que os alunos deverão ter sobre DH, pois “[...] não se pode reduzir e/ou diluir a educação em direitos humanos a uma educação em valores, inibindo-se sua dimensão política e cultural”. Logo, não basta falar sobre DH, é preciso conhecê-los.

Outra questão que a autora ressalta é quanto à finalidade da EDH. Para ela, é algo que gira em torno da ideia de uma educação para o “nunca mais”, sentido esse que ela dá quando se refere ao empoderamento que todos os alunos devem ter. Dessa forma, a educação do “nunca mais” (SACAVINO, 2000, p. 44-45) é:

Afirmar e promover o ‘nunca mais’ desde a afirmação da democracia significa lutar para que diferentes situações históricas não voltem a ser repetidas. ‘Nunca mais’ crianças exploradas pelo trabalho infantil, ‘nunca mais’ mulheres violentadas pela falta de reconhecimento de sua dignidade, ‘nunca mais’ guerras, ‘nunca mais’ [...]

Assim, nota-se que a educação é a chave para uma revolução genuína numa sociedade de opressores. Nesse sentido, Gorczewski e Martín (2015) direcionam pontos básicos que a EDH deve ter para que essa transformação ocorra. Partem do princípio que os alunos têm de descobrir um mundo no qual os valores estão alinhados a grandeza da dignidade humana. Em seguida, os alunos precisam julgar a realidade em que estão inseridos e perceberem a partir dela aquilo que é certo e errado, sendo necessário fazer essa análise não apenas superficialmente,

mas criticamente a ponto de conseguir notar as diferenças e buscar sempre o que for melhor não apenas para si, mas para toda sociedade. E por fim, a grande jogada que denotará se houve compreensão autêntica dos DH é quando as ações desses alunos saem da teoria e adentram suas vidas, isto é, quando praticam o que aprenderam, uma verdadeira práxis em favor dos DH.

A educação em DH não deve ser compreendida como a mera transmissão do conhecimento. Para que isso ocorra, a fala do professor deve ser coerente com as atitudes que ele tem, educar em Direitos Humanos e para os Direitos Humanos não pode ser uma imposição, nas palavras de Gorczewski e Martín (2015, p. 35): “[...] toda a educação para os direitos humanos deve acontecer em uma educação em direitos humanos”.

Quando a Educação para os Direitos Humanos ocorre de forma linear, ela coloca em prática o que Freire (2018b) nos ensina, ou seja, toma consciência que ele é o sujeito da sua própria história, por isso deve lutar pelos seus direitos e por aqueles que não têm seus direitos. Assim, ele despertará para uma sociedade mais justa e, conseqüentemente, voltada à humanização do indivíduo.

2.4 Educação em/para Direitos Humanos na sociedade líquida e digital

As relações de poder entre as pessoas e o Estado reservaram condições e situações específicas em cada período da humanidade e resultaram em situações diversas que eram embasadas a partir das ideologias dominantes. Assim sendo, o desenvolvimento da sociedade pós-moderna, a qual Bauman (2001) denomina de “modernidade líquida”, mostra seus aspectos para uma mudança social e que teve como grande marco as descobertas tecnológicas que foram capazes de transformar o mundo onde se vive, sendo um dos maiores exemplos a possibilidade de se conectar com pessoas do mundo todo.

Contudo, trouxeram também algumas situações preocupantes diante das relações humanas, tais como o individualismo, o consumismo e a falta de respeito às diferenças e mesmo assim, esta mesma sociedade, que é fluida e difusa, de contornos mutantes, é também a que traz como princípio basilar de um Estado Democrático de Direito a dignidade humana e é nesse contexto que se encontram os Direitos Humanos.

Após a II Guerra Mundial, vários acontecimentos históricos que tiraram esse momento sólido contribuíram para a perda dessa sensação de controle e trouxeram incertezas.

A modernidade entrou numa nova fase, que trouxe novos discursos em favor da liberdade e da individualização. Nesse momento, houve um redirecionamento dos alvos que deveriam ser derretidos. Conforme Bauman (2001, p. 12):

A tarefa de construir uma ordem nova e melhor para substituir a velha ordem defeituosa não está hoje na agenda – pelo menos não na agenda daquele domínio em que se supõe que a ação política reside. O ‘derretimento dos sólidos’, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro.

Portanto, percebe-se que, na modernidade líquida, os agentes não têm mais um padrão de referência, não há códigos sociais e culturais que dão a possibilidade de construir suas vidas e ao mesmo tempo serem introduzidos dentro das condições de classe e cidadão. Nessa fase, os indivíduos devem lutar por sua conta e risco para conseguir se inserir numa sociedade que cada vez mais seleciona econômica e socialmente seus integrantes.

Com esse redirecionamento, as ações passaram a não ser mais pensadas na comunidade, mas no indivíduo, havendo uma perda da identidade, pois, como já dito, cada um deve ser responsável para tornar-se uma identidade.

Nesse sentido, de acordo com Bauman (2001), a sociedade líquida, que é formada por esse indivíduo, é intolerante a tudo que acredita ser desvio ou que considera não ser adequado ao padrão vigente. A fluidez das relações sociais suprimiu a consciência da alteridade de compreender o próximo na sua pluralidade. Segundo o autor, o individualismo gerou pessoas insensíveis, egoístas, inseguras, com medo e com muitas dificuldades de construir uma vida social harmônica e solidária. Em contrapartida, ao mesmo tempo, houve grandes avanços nos direitos e garantias fundamentais, que, muito embora garantam a individualidade, são inerentes a todos os seres humanos.

Posto isso, com fundamento no Princípio da Legalidade, os Estados modernos, inseridos nessa modernidade líquida, trazem em suas leis positivadas normas para garantir a dignidade da pessoa humana, prisma de um Estado Democrático de Direito.

Além da transformação da sociedade, o pós-guerra marcou um novo período de discussões sobre os direitos inerentes aos seres humanos, por conta de todo o horror praticado naquele momento, houve, portanto, a criação de uma organização que cuidasse e fosse referencial para todas as nações, a Organização das Nações Unidas (ONU), que em dezembro de 1948 promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Esse documento consagra direitos políticos, civis, culturais e econômicos. E nesse sentido os Direitos Humanos ultrapassaram as fronteiras territoriais dos Estados e Nações, como já se mencionou.

No Brasil, esse movimento ganhou maior força após a queda do regime ditatorial militar e foi consolidado na nossa Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988). Além disso, para atender as exigências da ONU, da qual o Brasil é signatário, houve a necessidade de organizar um plano para que os Direitos Humanos fossem trabalhados na Educação, mostrando a importância dessa garantia.

Destarte, além de uma obrigação constitucional e internacional, há também em cima dessa nova ordem um compromisso ético e moral de garantir e ensinar os Direitos Humanos.

Para Gorczewski e Martín (2015), educar para os DH é fornecer informações sobre esses direitos. O seu principal objetivo é que os alunos possam compreender e exercer seus direitos, conseqüentemente, ele conhecerá e terá possibilidades de respeitar os direitos dos demais.

Como já dito, vive-se o período histórico que Bauman (2001) definiu como sendo “modernidade líquida” e nessa sociedade os indivíduos também passaram a ser fluídos:

Hoje, os padrões e configurações não são mais ‘dados’, e menos ainda ‘auto-evidentes’; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. E eles mudaram de natureza e foram reclassificados de acordo: como itens no inventário das tarefas individuais. Em vez de preceder a política-vida e emoldurar seu curso futuro, eles devem segui-la (derivar dela), para serem formados e reformados por suas flexões e torções. Os poderes que liquefazem passaram do ‘sistema’ para a ‘sociedade’, da ‘política’ para as ‘políticas da vida’ – ou desceram do nível ‘macro’ para o

nível 'micro' do convívio social. A nossa é, como resultado, uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos. (BAUMAN, 2001, p. 14).

A modernidade líquida trouxe uma competitividade agressiva, na qual os indivíduos, e nesse contexto encontramos os jovens, estão só e dependem somente de si para fazer suas escolhas.

Nota-se a importância de despertar no jovem outro tipo de sentimento. Como educadores devemos ajudá-lo a formar uma consciência que ele seja sujeito de sua própria história, contudo com um olhar para uma sociedade justa e democrática na qual faz parte.

Verifica-se que uma educação voltada para os Direitos Humanos não é um tema polêmico, antes disso, é uma matéria totalmente pacificada tanto no meio acadêmico como político, a questão é como fazer tudo isso sair do abstrato.

Assim, o primeiro desafio é como educar, pois, conforme salientam Duran, Gitahy e Rocha (2017, p. 180):

Educar é propiciar, criar condições para que o ser humano se desenvolva integralmente, isto é: corpo, mente, espírito, saúde, emoções, pensamentos, conhecimento, expressão, dentre outras coisas. E isto tudo serve para o benefício da própria pessoa, para o seu protagonismo e autonomia, mas também para a sua integração harmônica e construtiva com toda a sociedade.

Dessa maneira, a importância de se educar para Direitos Humanos numa sociedade que vive numa modernidade líquida é tentar trazer solidez aos vínculos humanos, pois a ambivalência nas relações humanas, inclusive nos sentimentos humanos, é consequência desses tempos líquidos. Portanto, há a necessidade de instigar o pensamento no comunitário, no pensar em todos e isso só será possível se houver uma revolução genuinamente cultural. Os Direitos Humanos precisam sair da esfera teórica e “ganhar as ruas”, a vida de todos, superando as desigualdades.

É necessário que a educação se destine a formar valores humanos, formar cidadãos que tenham uma visão mais crítica e porque não dizer também mais criativa, pois, ao adquirir conhecimentos sobre os Direitos Humanos, que são garantias e deveres de todos, estaremos não apenas atingindo o aluno, mas uma sociedade inteira.

Diante disso, se há a necessidade de haver uma Educação em/para os Direitos Humanos, há a necessidade também de pensar em como ensinar isso a esses alunos, e é nesse ponto que a prática pedagógica deve ser repensada, considerando que haverá novos desafios a serem conquistados.

Conseqüentemente, para que a Educação em Direitos Humanos saia do papel e seja realmente efetiva no cotidiano escolar, Chust (*apud* GORCZEWSKI; MARTÍN, 2015, p. 96) propõe que o ensino seja dividido em três etapas, a saber:

[...] (1) etapa cognitiva – onde se apresenta para o aluno informações detalhadas sobre direitos humanos [...] (2) etapa emocional – onde deve-se fazer o aluno sentir emoções relacionadas aos direitos humanos e suas violações [...] (3) etapa ativa – depois de informar e emocionar, deve-se aproveitar esses elementos para que os alunos possam canalizar seus desejos de atuar.

É sabido que o modelo tradicional de ensino coloca o estudante como um mero receptor de informação. Segundo Message *et al.* (2017), as aulas tradicionais, nas quais os docentes transmitem informação, não são tão atrativas para a nova geração, que possui a informação num simples acesso. Então, é imprescindível introduzir metodologias que estimulem os alunos a serem mais ativos nos processos de aprendizagem. Dentre as várias metodologias ativas, destacamos o Problem-Based Learning (PBL) aos alunos.

Para que houvesse a possibilidade de viabilizar uma discussão mais delimitada, apresentamos como proposta a terminologia utilizada por Bauman (2001) na qual ele caracteriza esse momento histórico como sendo “líquido”, e nesse contexto ele diferencia os indivíduos em “de *jure*” e de “*facto*”. Assim, nos seus dizeres, ele afirma que: “o indivíduo de *jure* não pode se tornar indivíduo de *facto* sem antes tornar-se cidadão” (BAUMAN, 2001, p. 55). Percebe-se que as metodologias ativas, nesse caso, o PBL, têm como objetivo otimizar o aprendizado, por isso podem proporcionar aos estudantes a compreensão da importância dos Direitos Humanos e ajudá-los na sua passagem do indivíduo de *jure* para o cidadão de *facto*, pois auxiliam na formação de seres mais críticos e autônomos.

A necessidade que se tem de ajudar os estudantes a se tornarem esse tipo de indivíduo, segundo Bauman (2008a, p. 129), é porque essa sociedade “parou de questionar” e com isso “inventou um meio de acomodar a ação e o pensamento críticos, permanecendo ela mesma imune às consequências dessa acomodação,

emergindo ileso e incólume dos testes e provações da política da casa aberta” (BAUMAN, 2008a, p. 130).

Mas então, o seriam os indivíduos de *jure* e de *facto* elencados por Bauman (2001)?

Para ele, os indivíduos de *jure* não anseiam pelo conhecimento, pois entendem que da maneira que estão já é o suficiente. Dessa forma, sua liberdade é pautada naquilo que a sociedade, por meio da mídia, oferece, sem nenhum tipo de questionamento.

Já o indivíduo de *facto* é aquele que se apresenta como o oposto, ou seja, na sociedade em que vive é ele que decide seu futuro, pois não pode ser manipulado pela mídia. Estes sujeitos são os: “que reaprenderam as esquecidas habilidades dos cidadãos e se apropriaram outra vez das ferramentas que haviam sido perdidas” (BAUMAN, 2008a, p. 141). Essas habilidades equivalem a sua capacidade de questionar, praticando um pensamento crítico, exercendo seu papel de cidadão.

Destarte, propõe-se explorar a Aprendizagem Baseada em Problemas como uma possibilidade de metodologia no processo de aprendizagem, considerando que essa abordagem torna esse momento mais atraente.

Considerando ainda que esses educandos estão na era conectada, incluir nos passos da metodologia PBL o uso de TDIC é uma maneira de tornar o aprendizado ainda mais atrativo, pois, segundo Valente (2014), as possibilidades e o potencial que elas oferecem são enormes.

Mostrando a importância das TDIC, o autor afirma que:

[...] as TDICs têm sido utilizadas para a implantação de abordagens educacionais baseadas na aprendizagem ativa, possibilitando inverter a sala de aula, abordagem que tem sido denominada na literatura como ‘sala de aula invertida’ ou ‘flippedclassroom’ (Educause, 2012). Nesse caso, as TDICs são úteis para a realização de tarefas, como resolver problemas ou desenvolver projetos, possibilitando que o aprendiz seja autor, ativo e não mãos passivas, receptor da informação. (VALENTE, 2014, p. 147).

Não é preciso utilizar as TDIC para a aplicação do PBL, porém, como demonstra o autor, esse tipo de abordagem adaptado com as TDIC tem aumentado significativamente o aprendizado, pois, como já dito antes, os alunos estão numa nova era.

Contudo, implantar as TDIC na educação é muito mais que acessar a informação. Para que sejam eficazes, é preciso que estejam inseridas e interligadas aos processos educacionais e, assim, possam agregar valores às atividades. Caso contrário, serão apenas, nas palavras de Moran (2000, p. 11): “um verniz de modernidade”, pois serão apenas usadas, sem que o método se modifique.

De acordo com Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 51), as “mudanças nas ferramentas culturais supõem mudanças nas formas de inteligência valorizadas pela sociedade, portanto, na orientação do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos”.

Logo, todo o indivíduo precisa ter consciência da sua liberdade, seus direitos e também dos seus deveres e, principalmente, entender que as nossas atitudes refletem sempre na vida dos demais. E assim, quanto mais jovens críticos e criativos tivermos, menos desrespeito teremos, pois produziremos uma nação com valores e, por consequência, poderemos transformar o mundo num lugar melhor para todos.

3 A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO FACTO E A METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM

Abordaremos neste terceiro capítulo a metodologia ativa Problem-Based Learning (PBL), em português: Aprendizagem Baseada em Problemas, passando pela evolução histórica de sua prática até sua utilização no meio acadêmico atual, seus fundamentos, objetivos e a teoria da criação de problemas.

3.1 A metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas (PBL)

Para Borges e Alencar (2014, p. 120), “podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas”. De acordo com Berbel (2011, p. 29), esse desenvolvimento pode ser obtido “utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”, e no contexto de metodologias ativas, temos o PBL.

O PBL é uma metodologia que utiliza problemas da vida real para incitar o aluno a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo. Essa abordagem é uma proposta que teve seu início no Canadá, no final da década de 1960, e de lá se extrai sua nomenclatura, PBL, ou seja, Problem-Based Learning. Isso ocorreu quando John Evans assumiu a reitoria do curso de Medicina da Universidade de McMaster, em Ontário, no Canadá. Com um pensamento inovador e a fim de quebrar tradições, ele selecionou quatro jovens médicos que também compartilhavam de sua ideia e que mais adiante foram reconhecidos como os “Cinco Fundadores” (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014, p. 267).

Contudo, utilizar problemas no processo de ensino e aprendizagem teve seus primeiros passos dados muito antes disso, pois ao analisar o conceito de aprendizagem autodirigida, presente nas ideias de Confúcio há 500 a. C., observa-se que os princípios contidos naquela metodologia já estavam presentes nesta. Para ele, os alunos não deveriam “achar um modelo de resposta ou um padrão a repetir”, mas descobrir e “buscar respostas pessoais” (BRANDA, 2009, p. 215).

A partir do séc. XVII temos Comênio, também considerado um precursor da aplicação PBL, uma vez que para ele “os professores devem se preocupar em ensinar menos, e os alunos em aprender mais” (COMÊNIO, 1986 *apud* BRANDA, 2009, p. 215), aplicando técnicas que puderam fomentar essa metodologia.

Um dos principais filósofos que embasaram também o PBL é Dewey, apesar de não ser mencionado pelos membros originais da criação. Porém, as concepções vanguardistas desse filósofo propuseram ferramentas necessárias para que se chegasse à concepção dessa metodologia (PENAFORTE, 2001).

De acordo com Tiballi (2003, p. 7), Dewey entendia que o conhecimento se iniciava com a apresentação de uma problemática e se findava a partir de sua resolução, passando por processos de reflexão e indagação que permitiam aos alunos chegarem a uma solução. Esse processo para Dewey teria os seguintes passos: “uma situação determinada (problema); localização do problema; sugestão de soluções; ensaio (experimentação); solução (satisfação) ou determinação da situação”, o que distingue ambas é o objeto da investigação.

Logo, percebe-se que o pensamento deweyano tem ligação direta com a metodologia PBL. Outra questão que ele aponta é a necessidade de uma motivação interior, que deve atuar como uma força levando os alunos a entender melhor o mundo onde vivem (TIBALLI, 2003).

Mais um grande marco histórico do PBL se deu na década de 1970, quando foi inserida na matriz curricular das Universidades de Maastricht, na Holanda, em Newcastle, na Austrália, e em Harvard, nos Estados Unidos (RIBEIRO, 2008).

Já no Brasil, a sua utilização no ensino como prática inovadora é bem mais recente, pois só na década de 1990 que as universidades começaram a utilizar essa metodologia, primeiramente na Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) e depois na Universidade Estadual de Londrina (UEL) também no curso de Medicina. Entretanto, devido à eficácia no processo de ensino e aprendizagem, outros cursos começaram a empregá-la. E aos poucos, essa metodologia veio ganhando as salas do ensino médio, alvo desta pesquisa (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014; ANDRADE, 2007).

O PBL é uma metodologia que se estabelece mediante a investigação de problemas, que precisam ser vivenciados no cotidiano dos alunos, para que eles possam adentrar naquela situação a ponto de desejar apresentar uma solução como se fizessem parte dela. Professores e alunos, nessa abordagem, analisam, buscam

entender e se propõem a solucionar o problema que deve ter sido meticulosamente preparado, a fim de garantir um aprendizado predeterminado para aquela situação proposta. A história que envolve os problemas a serem abordados deve conter fatos presentes na vida cotidiana dos alunos, tanto no âmbito escolar como no contexto familiar e social, pois essa ligação com a realidade vivida que fará com que eles busquem soluções (TORP; SAIGE, 2002).

O PBL, portanto, deve envolver os alunos como parte interessada no problema. Para isso, o currículo deve ser organizado ao redor desses problemas, que precisam ser condizentes com a realidade desses alunos, para que eles possam aprender de forma significativa e assim criar um ambiente de aprendizagem no qual os professores orientam e guiam as pesquisas dos alunos, facilitando o entendimento (TORP; SAIGE, 2002; LOPES *et al.*, 2019).

Dentro dessas características, o PBL possui seis elementos que norteiam a sua metodologia: “o problema, os grupos tutoriais, o tutor, o estudo individual, a avaliação do estudante e os blocos ou as unidades através dos quais se estrutura o currículo” (MAMEDE, 2001, p. 29).

Nesse sentido, o PBL passa a ser uma estratégia que abrange situações baseadas na vida real e a sua resolução não é feita somente pelo professor, mas ela é realizada pelos alunos, que são separados em grupos pequenos, chamados de “grupos tutoriais”, sob a supervisão do professor que, nesse caso, denomina-se de “tutor”, pois tem como objetivo orientar os alunos na busca das possíveis soluções, e é por meio desses grupos que o processo se desenvolve (MAMEDE, 2001).

A presença do tutor nesse processo é de suma importância para que a orientação da atividade possa se desenvolver com a eficácia esperada. E suas funções são:

[...] de estimular o processo de aprendizagem dos estudantes e de ajudar o grupo a conduzir o ciclo de atividades do PBL, utilizando-se de diversos meios, dentre eles a apresentação de perguntas – e não de respostas, como é o papel do professor nos currículos tradicionais – e sugestões. (MAMEDE, 2001, p. 30).

O PBL estimula o aluno a ser ativo, assim ele começa a ter uma postura mais dinâmica, o que futuramente proporcionará a ele atitudes e habilidades com mais autonomia, raciocínio rápido e uma boa comunicação, mostrando que essa

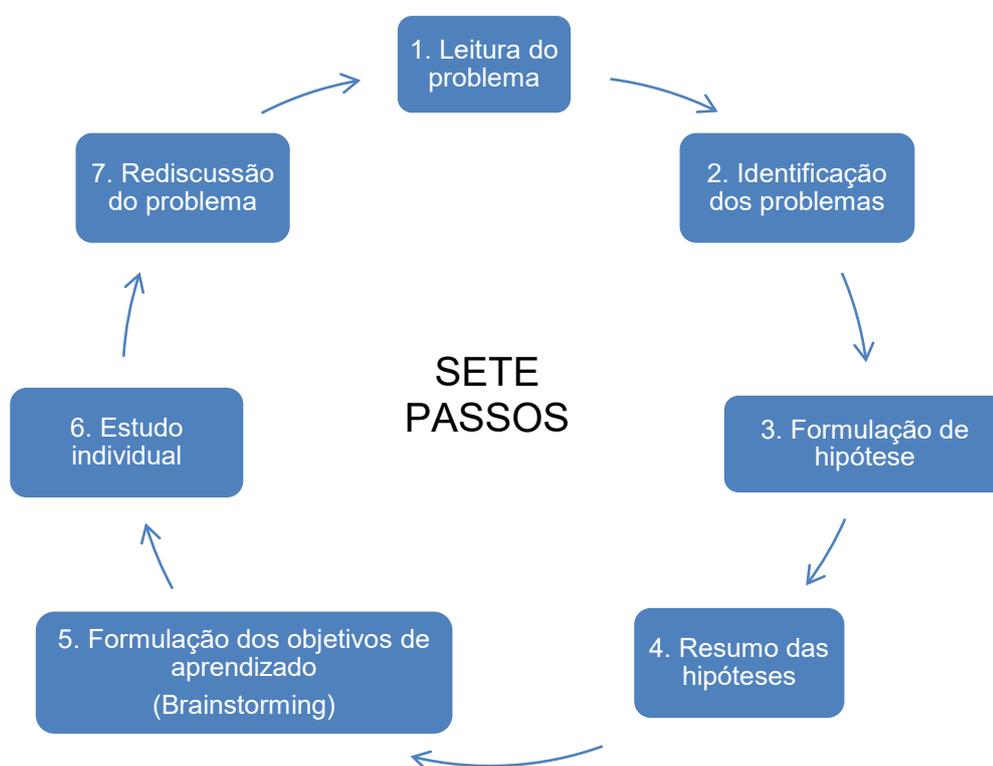
estratégia de educação formativa, e não apenas informativa, transforma a vida do estudante (COELHO, 2016).

Isso porque, com as discussões realizadas, o aluno contribui com seu conhecimento e suas experiências em todos os encontros, e conforme vai adquirindo mais conhecimento, mais ele interage com o grupo e todos acabam oferecendo sempre alternativas, que são discutidas e levadas para uma melhor resolução (MALHEIRO; DINIZ, 2008).

O PBL tem início com a exposição do problema aos alunos, que não têm nenhum conhecimento exordial dele, e assim deverão buscar seus conhecimentos partindo de três questões: O que eles já sabem do problema exibido? O que eles têm a necessidade de saber? Como eles podem conseguir informações para a resolução do problema? (PIERINI, 2015).

Para auxiliar a aplicação, Schmidt (1983 *apud* DEELMAN; HOEBERIGS, 2009) a organizou numa estrutura que recebeu a denominação de sete passos, com o intuito de auxiliar tanto o professor como os alunos, mostrando como analisar os procedimentos. Assim, esses grupos atuam nesta estrutura:

Figura 1: Sete passos do PBL



Conforme a figura, ao receber o problema, os alunos devem realizar:

1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos;
2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado;
3. Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto);
4. Resumo das hipóteses;
5. Formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas);
6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado;
7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior. (BERBEL, 1998, p. 147).

Constata-se que nessa abordagem o centro é aluno, e com isso, ele passa a desempenhar um papel ativo no processo, deixando de ser mero ouvinte e dando lugar a buscar o conhecimento para resolver o problema.

Diante do exposto, é necessário entender o porquê as metodologias ativas, mais especificamente o PBL, são importantes para auxiliar o aluno na passagem do indivíduo de *jure* para o de *facto*.

Dessa maneira, é evidente que o PBL ajuda os alunos a se tornarem protagonistas da aprendizagem, visto que o conhecimento não será só apresentado a ele, mas, nesse tipo de abordagem, que tem como foco a construção do processo como um todo, os alunos precisam buscar conhecimento e, portanto, constroem seus saberes.

Por meio da metodologia PBL, o professor utiliza como forma de instrução “um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações” (BERBEL, 2011, p. 29). Ele orienta o aluno a pensar de forma autônoma.

Constata-se, portanto, que a metodologia PBL auxilia na formação do cidadão, que, como já visto, é a fase transitória para que o indivíduo se torne um sujeito de *facto*, analisando as situações, avaliando as possibilidades e selecionando as informações (BAUMAN, 2008a).

Conseqüentemente, o aluno participa de forma mais ativa na construção do seu conhecimento e isso se reflete nas situações do seu cotidiano, pois ele exercerá a autonomia que será recuperada por meio da curiosidade. E isso decorre quando o desejo de aprender e conhecer se torna uma habilidade própria do sujeito, ou seja, quando ele é motivado nessa busca.

Logo, quando se usa o PBL, viabiliza-se o desenvolvimento da habilidade de aprender a fazer, pois as situações apresentadas aos alunos tangem sua realidade, pois eles “tem um contato com problemas reais e aprende a buscar soluções para eles mesmos antes de estarem vivendo tais situações” (ALTINO FILHO; ALVES; SILVA, 2017, p. 5).

Por isso, ao usar o PBL, os alunos se tornam mais criativos e autônomos. Bauman (2008a, p. 141) afirma que: “não existem indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a autonomia da sociedade requer uma autoconstituição deliberada e decidida, que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros”. Em vista disso, é importante motivar a autonomia dos indivíduos para que desejem alcançar a “autonomia da sociedade”.

Fica, portanto, evidente que a utilização do PBL constitui uma ferramenta para desenvolver nos alunos a capacidade de concretizar a sua liberdade de *facto*, fazendo com que o indivíduo possa se tornar um ser crítico e autônomo, e assim transformar a sociedade em que vive.

3.2 Os fundamentos e os objetivos educacionais do PBL

Apesar de o PBL ser uma metodologia que surgiu no final dos anos 1960 e com várias utilizações bem-sucedidas, tem severas críticas por não possuir uma base científica. Isso porque nenhuma fundamentação teórica foi usada por seus idealizadores (MAMEDE; PENAFORTE, 2001). Contudo, como já mencionado, essas ideias não sobrevieram do nada, mas derivam de tantas outras teorias que a antecederam, tais como as de Dewey, Bruner, Piaget, Ausubel, Vygotsky, Rogers, Freire, dentre outros (RIBEIRO, 2005).

O quadro a seguir mostra a relação de cada um desses autores citados com o PBL:

Quadro 5 – Referências pedagógicas

| Pensador | Relações de suas ideias com o PBL |
|------------|--|
| John Dewey | Problematização e análise crítica da realidade; construção dialógica do conhecimento e estímulo à colaboração; associação da teoria com a prática; valorização das situações de experimentação e da capacidade de pensar do aprendiz; construção de cenários investigativos. |

continua

Quadro 5 – Referências pedagógicas

| Pensador | Relações de suas ideias com o PBL conclusão |
|-----------------------------------|--|
| Jerome Bruner | Aprendizagem por descoberta; aprofundamento na investigação e na complexidade de conteúdos e técnicas (“currículo em espiral”); elaboração de perguntas que estimulem o interesse, a curiosidade e a capacidade de construção de conhecimentos pelos aprendizes. |
| Paulo Freire | Problematização e combate à “Educação Bancária” alienante; desenvolvimento de uma postura crítica da realidade por parte dos aprendizes; valorização da cultura dos aprendizes. |
| Jean Piaget | Aprendizagem pela atividade do aprendiz; estímulo pela procura/construção do conhecimento; importância da construção de estratégias mediadoras para a construção do conhecimento. |
| Lev Vygotsky | Valorização dos conteúdos de aprendizagem como resultados dos processos históricos, culturais e sociais; importância do professor como mediador da aprendizagem. |
| Carl Rogers | Ensino centrado nos aprendizes; professor atuando como facilitador da aprendizagem; construção da aprendizagem a partir do confronto do aprendiz com problemas de natureza social, ética, filosófica e/ou pessoal. |
| David Paul Ausubel e Joseph Novak | Valorização dos conhecimentos prévios dos aprendizes como pressuposto para o desenvolvimento de aprendizagens significativas; aprendizagem construída a partir das relações entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios; uso de mapas conceituais. |

Fonte: Silva Filho *et al.* (2010, p. 12).

Para Schmidt (1993), o PBL tem suas raízes curriculares embasadas nos pressupostos construtivistas e essa metodologia está intimamente ligada à aprendizagem autônoma de Dewey e aos fundamentos da psicologia cognitiva de Bruner, em que o aluno precisa estar motivado no processo de aprendizagem. O autor relata que Dewey entendia que o problema é o ponto inicial da aprendizagem, ou seja, o aprendizado partiria da resposta e a interação com aquilo que está no cotidiano do aluno é o que permitiria aos alunos uma atuação ativa no processo. As obras de Dewey influenciaram muito o PBL. Para ele, a aprendizagem ocorre por meio das experiências e também do pensamento reflexivo, na qual ele salienta que é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959a, p. 13).

Logo, a aprendizagem só pode acontecer se o aluno reagir a uma situação problemática, pois as ideias que envolvem o estudante na construção do seu conhecimento em conjunto com aquele conhecimento prévio atuam de modo

significativo para que a atividade reflexiva possa se desenvolver. Dessa forma, o problema só pode ser resolvido se o aluno entender que a situação deve ser solucionada por ele e o conhecimento que ele já possui dará início ao debate e a busca por novas respostas orientará a atividade para que ela possa ser concluída (ANDRADE, 2007).

Já a psicologia cognitiva de Bruner parte da premissa que a aprendizagem não é um processo de recebimento. Freire (2018b) também entende isso quando afirma que a educação bancária não pode existir se queremos uma educação libertadora. Assim, o processo educacional deve ocorrer por meio da construção de novos conhecimentos, partindo do que os alunos já sabem e evoluindo pela busca daquilo que a curiosidade e interação deles o despertarem.

Quanto aos objetivos, primeiramente, insta salientar que apesar de a metodologia utilizar os problemas como parte do processo de aprendizagem, o PBL não é um conjunto de procedimentos para solucioná-los, as técnicas são indispensáveis, contudo seus objetivos não se limitam a elas. Por ter fundamentos mais complexos, o PBL gira em torno de problemas reais que podem aparecer no cotidiano dos alunos. Esse tipo de aprendizagem torna os estudantes mais autônomos, proporcionando a eles habilidades que vão sendo construídas no decorrer do processo. Isso porque essa metodologia favorece o trabalho em equipe, promovendo adaptações por parte de todos e possibilitando aos alunos solucionar os problemas com pensamentos críticos e porque não dizer criativos, viabilizando um aprendizado contínuo, aliando teoria à prática (RIBEIRO, 2008).

Logo, essa metodologia visa não só o aprendizado dos alunos, mas também proporciona vantagens aos professores e toda a sociedade. Isso porque esse processo permite que os alunos solucionem as situações que estão relacionadas ao seu cotidiano e os estimulam a pesquisar, tornando-os mais autônomos e aptos para a tomada de decisões. Quanto aos docentes, a prática se torna benéfica ao estimular a interdisciplinaridade, e seu trabalho se torna eficaz, pois ele tem certeza de que seu papel de educador foi feito, vivenciando práticas pedagógicas alternativas às aulas expositivas que está acostumado a lecionar. Por fim, a sociedade receberá profissionais mais preparados e com soluções apropriadas a cada realidade.

Mamede (2001) retrata essa metodologia como uma estratégia pedagógica em que os alunos são direcionados a obterem o conhecimento de forma ativa e

colaborativa, num contexto próprio. Assim, eles se dedicam a buscar soluções, tornando aquela situação pessoal. A aquisição do conhecimento tem significado e isso eles levam para a vida.

O processo requer ainda que o aluno descubra e use informações e que por meio disso construa habilidades próprias para resolver os problemas e obter o aprendizado necessário, pois é sabido que o melhor currículo não é aquele que os alunos sabem na teoria, mas aquele que conseguem, durante o estudo, conciliá-lo com a prática (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Portanto, a utilização do PBL como metodologia no processo de ensino e aprendizagem exige uma transformação que se inicia com o professor, que se preocupa não apenas com o que o aluno está aprendendo, mas como e o motivo pelo qual ele deve aprender aquilo e finaliza-se com os alunos quando conseguem solucionar (RIBEIRO, 2008).

Contudo, o PBL não apresenta apenas vantagens, como em todas as metodologias, existem alguns desafios a serem superados. Dessa maneira, passa-se a relatar algumas desvantagens encontradas.

Uma abordagem como o PBL depende muito de uma autodisciplina por parte do aluno, então, aqueles que não estão acostumados com esse tipo de metodologia sentem dificuldade, pois é preciso buscar a solução, uma vez que eles não encontram respostas certas nem fontes diretas. Dessa forma, alguns alunos tendem a ficar frustrados com o método (GLASGOW, 2019).

Outro detalhe muito importante para que essa metodologia funcione é que o professor deve saber orientar e guiar os estudantes, pois agora ele deixa de ser o centro do ensino. A falta dessa habilidade prejudica o aprendizado dos alunos, pois é sabido que nem todos conseguem se adaptar ao mesmo tempo e, portanto, há a necessidade de o professor saber guiar esses alunos. Isso acaba trazendo insegurança ao professor, que precisa estar bem capacitado e familiarizado com o método (GLASGOW, 2019).

Esse método também não ensina diretamente os alunos a terem habilidade de responderem testes padronizados, uma vez que esses tipos de testes são elaborados com fatos isolados ou apenas conceituais, dificultando a adesão por parte dos professores, pais e alunos. Isso porque tanto os pais como os professores se sentem desconfortáveis, haja vista que a maioria deles não aprendeu dessa

maneira, pois vieram de um ensino tradicional. Diante disso, eles também precisam aprender novamente, pois devem auxiliar os alunos.

Quando pensamos nesse tipo de abordagem apenas no ensino superior, talvez esse problema não ocorra tanto, pois o trabalho é realizado com adultos, mas, assim como nesta pesquisa, existem escolas de ensino fundamental e médio que já aplicam o PBL. E nesse contexto, os pais possuem um papel importante, sendo de suma importância a compreensão por parte deles também (GLASGOW, 2019).

Embora existam algumas desvantagens, como as que foram levantadas, elas podem ser superadas. Basta que o PBL não seja aplicado de qualquer forma, que haja uma preparação por parte do professor, pois ele precisa entender muito bem como essa metodologia funciona, que o problema seja bem elaborado e estruturado de acordo com os alunos e a avaliação deve mostrar aos pais que o conteúdo foi alcançado (GLASGOW, 2019).

3.3 O problema no PBL

O problema é o objeto central dessa metodologia e ele deve cumprir alguns requisitos para que a abordagem funcione. Isso porque, além de ser usado para motivação, ele dá início à pesquisa e ajuda o aluno a buscar os conceitos que necessita. Portanto, de maneira geral, o problema serve de estímulo na procura de uma solução ainda não conhecida, e essa instigação provoca no aluno uma curiosidade a ponto dele se empenhar em encontrar viáveis saídas para o problema.

Diferente do que acontece nos métodos convencionais, o problema no PBL é mais amplo, ou seja, não há uma única solução possível, mas várias que podem ser adequadas àquela determinada situação, por isso deve ser algo que faz parte da realidade do aluno, num contexto próprio, que se apresenta de forma natural com alguma situação de sua vida, despertando nele uma curiosidade a ponto de levá-lo a indagar quais seriam as possíveis soluções para resolvê-lo (SOUSA, 2011).

Mas por que a relação dos alunos com o problema é tão importante? Dewey (1959b, p. 171) afirma que:

Devido à ausência de matérias e ocupações que gerem problemas reais, os problemas do aluno não são seus; ou antes, são *unicamente em sua qualidade de alunos*, mas não em sua qualidade de seres humanos. Daí uma lamentável decepção quando se procura aplicar fora do âmbito da escola os conhecimentos adquiridos por essa forma.

Portanto, vemos que o que distingue o problema no PBL é a forma como o aluno vai encará-lo. Nesse caso, ele precisará refletir, uma vez que a solução não está acessível a ele ainda, pelo contrário, a solução deverá ser buscada por ele, colocando-o numa situação ativa e não apenas receptiva.

Delisle (2000) afirma que quando os alunos vivenciam o problema e o conectam com sua realidade ou de pessoas do seu cotidiano, eles conseguem aprender melhor e armazenam o conteúdo de forma mais produtiva.

Conseqüentemente, há a necessidade de o problema ser elaborado num contexto próprio, significativo e é por isso que a formulação do problema deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos e suas habilidades já existentes (CAPRARA, 2001). Isso porque se o problema não for bem elaborado pode afetar o interesse do aluno, a discussão do grupo e inclusive o tempo que o aluno irá dispor para o estudo autodirigido (PINHO; LOPES, 2019).

De acordo com Jonassen e Hung (2008), existem dois fatores que devem ser levados em consideração ao elaborar as situações-problemas nessa metodologia: o fator interno e o externo. Ambos são extremamente importantes, pois aquele diz respeito ao nível de conhecimento, as experiências para a resolução, as habilidades de raciocínio, enquanto este se resume a dificuldade do problema.

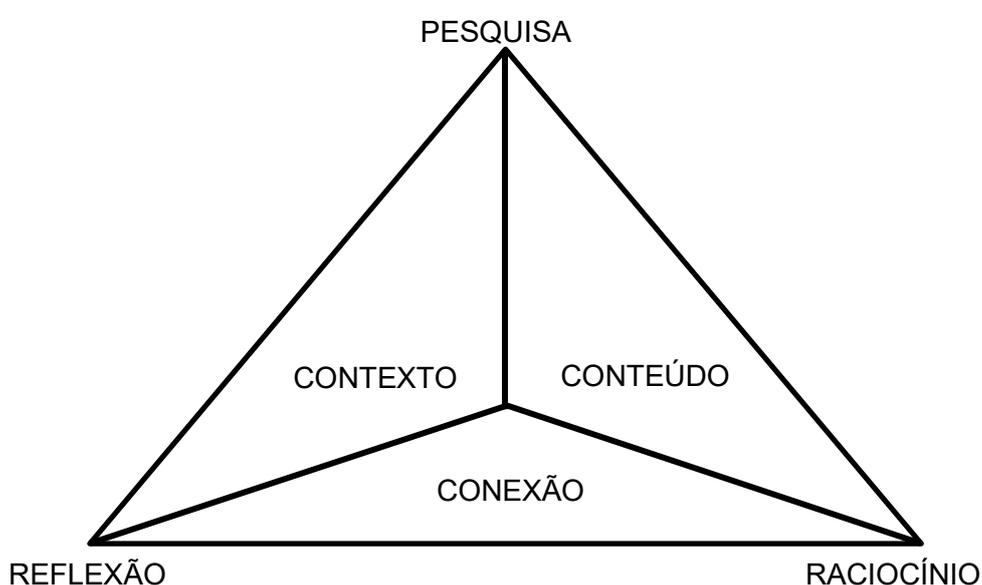
No fator externo existem duas características que precisam também ser consideradas para a sua elaboração, a saber, a complexidade e a estruturação. A complexidade refere-se ao quanto de conhecimento é exigido dos alunos. Dessa forma, quanto mais complexo for o problema, mais informações serão necessárias para a sua resolução. Já a estruturação do problema refere-se à parte que é desconhecida no problema, ou seja, aquilo que os alunos devem buscar. Para que haja um bom problema, esses requisitos devem estar em equilíbrio (JONASSEN; HUNG, 2008).

Sabendo da importância, Hung (2006) apresentou componentes que precisam estar presentes para que as situações-problemas elaboradas sejam capazes de proporcionar o aprendizado almejado pela metodologia PBL. Ele denominou de 3C3R, que se basearam nos componentes centrais e processuais para a construção do problema. A sigla advém das iniciais desses componentes na sua forma original, *content, context, and connection e researching, reasoning, and reflecting*. Os componentes centrais (conteúdo, contexto e conexão) auxiliam na

elaboração quanto à adequação para cada realidade, para que assim os objetivos e metas sejam alcançados. Já os componentes processuais (pesquisa, raciocínio e reflexão) atuam no comprometimento dos alunos e, posteriormente, no desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela abordagem.

Para auxiliar o entendimento, o autor demonstra por meio da figura a seguir como deve ser a estruturação do problema 3C3R.

Figura 2 – Estrutura do 3C3R na elaboração da situação-problema no PBL



Fonte: Pinho e Lopes (2019).

Os componentes centrais convergem para que o problema seja adequado e suficiente, tendo um contexto singular e integrando-se com os alunos. Já os componentes processuais têm como objetivo facilitar o aprendizado consciente e que tenha significado para o aluno (PINHO; LOPES, 2019).

Nos componentes centrais, o primeiro diz respeito ao conteúdo. Para isso, é necessário estabelecer quais as metas desejadas com o problema. Nesse ponto é que se encontra o que Jonassen e Hung (2008) denominam de “*scope*”, ou seja, a abrangência e a profundidade que almeja alcançar.

Em seguida, tem-se o contexto com o objetivo de relacionar o problema ao cotidiano do aluno para que se torne o mais real possível. Esse componente também é essencial, portanto é preciso analisar os sujeitos em que será aplicada a

metodologia, pois é o contexto que irá proporcionar a motivação intrínseca nas diversas fases do PBL.

A conexão é o último componente central, ela ajuda na elaboração dos conceitos que devem ser aprendidos. Para Pinho e Lopes (2019, p. 81):

Esse componente pode ser incorporado ao problema em desenvolvimento de diversas maneiras: i) por meio de uma ordem conceitual lógica, do simples/básico para o complexo/avançado; ii) sobrepondo conceitos, agrupando-os em um conjunto de problemas (especialmente em áreas em que o conhecimento não é hierárquico – exemplo: ciências humanas) e iii) incorporando o mesmo conceito em vários problemas com contextos distintos, auxiliando o estudante a compreender o efeito multifacetado que distintas variáveis podem possuir.

Dessa maneira, nota-se que esse componente é que faz com que os alunos tenham uma formação sólida em sua base de conhecimentos, auxiliando-os inclusive a incluir esses conteúdos em diversos contextos, pois o aluno adquire a habilidade de pensar mais ativamente, partindo do conhecimento prévio que tem e buscando aquele que necessita para a solução do problema.

Os componentes processuais, por sua vez, têm como objetivo motivar a participação dos alunos de maneira ativa no processo de aprendizagem. Assim, por serem semiestruturados, os problemas devem ser fechados para os estudantes que não estão acostumados com esse tipo de metodologia. Entretanto, se essa etapa não for bem direcionada, o desempenho dos alunos pode não proporcionar os resultados que se esperam.

Assim, o primeiro componente diz respeito à pesquisa e está diretamente ligado ao contexto, pois, se isso não ocorrer, a pesquisa pode tomar outros rumos e trará consequências nas demais etapas do PBL, não ocorrendo o aprendizado esperado. Desse modo, segundo Pinho e Lopes (2019, p. 82) é necessário:

[...] definir metas específicas na situação-problema, de forma a auxiliar o aluno a focar na área de conhecimento desejada e também inserir um contexto específico que irá influenciar o raciocínio e o processamento do problema para as tarefas que irão auxiliar a solucioná-lo.

O raciocínio é o componente processual que ocorre concomitantemente com a pesquisa, isso porque, à medida que o aluno pesquisa, ele raciocina se o que encontrou é o que precisa para solucionar o problema. Por isso que quando se elabora o problema deve ser levado em conta as competências que os alunos já

possuem. Dessa forma, quanto mais elevada for a habilidade de pesquisar e raciocinar, maior deverá ser o grau da semiestruturarão do problema. E isso deve ser feito também quando as habilidades ainda são menores. Assim, conforme os alunos vão adquirindo o conhecimento, os problemas tendem a ter menos informações conceituais.

Por fim, tem-se a reflexão, que é o último componente processual. É por meio dela que o aluno organiza os conhecimentos prévios e os que ele adquiriu com as etapas do PBL, permitindo a ele uma autoavaliação mais apurada sobre o processo de aprendizagem, e mediante isso aprimorar seus estudos individuais.

Carlini (2006, p. 12) orienta que os problemas devam ser elaborados levando em conta: "(a) simplicidade e objetividade; (b) redação do problema clara e inequívoca; e (c) foco em situação compatível com a realidade vivenciada ou conhecida pelos alunos".

Delisle (2000, p. 29-32) também apresenta algumas ponderações de como elaborar os problemas. Para ele, o problema precisa contemplar o desenvolvimento intelectual e emocional do aluno por meio de uma situação significativa. Assim, quanto mais próximo estiver da sua realidade, mais empenhado ele estará para solucioná-lo. Entretanto, não se pode esquecer que o problema deve fazer parte do conteúdo programático da disciplina.

Outra questão importante é que o problema deve permitir mais de uma solução ou ser flexível a ponto de promover a integração de todos os alunos do grupo tutorial. Por fim, ter uma estrutura incompleta, ou seja, os alunos que devem completá-la por meio da investigação e buscar informações necessárias e conjugar seus conhecimentos prévios àqueles adquiridos no decorrer das atividades. Desse modo, quanto menor for a habilidade dos alunos, mais fechados devem ser os problemas.

3.4 Os princípios do PBL

O PBL é uma metodologia inovadora que é capaz de integrar e incorporar conceitos de outras teorias educacionais e conectá-la nas atividades. Por isso que Gijsselaers (1996) entende que o PBL é norteado por três princípios que fundamentam essa metodologia: 1) a aprendizagem é um processo construtivo e

não receptivo; 2) a metacognição afeta a aprendizagem; 3) fatores contextuais e sociais influenciam a aprendizagem.

O primeiro princípio está ligado à maneira que o conhecimento é adquirido. Isso porque, no PBL, o aluno constrói seu conhecimento, partindo daquilo que já sabe e indo à procura do desconhecido, não algo que é dado como certo, “depositado”, nos dizeres de Freire (2018a), mas a educação é um processo que deve ser realizado pelo próprio sujeito por meio da interação com seus pares. Diante disso, nota-se que, contrário à metodologia tradicional, o PBL possibilita um movimento inverso, pois os saberes, experiências, opiniões são levadas em conta para a produção do conhecimento. Portanto, o PBL tem como finalidade estimular a autoaprendizagem e aguçar a curiosidade dos alunos para eles pesquisem, reflitam e analisem os possíveis problemas para que possam tomar uma decisão; dessa forma, o professor age apenas como um guia, um mediador (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Já o segundo princípio está ligado às habilidades de relacionar informações novas àquelas que o aluno já possui com o intuito de estabelecer objetivos, selecionar estratégias e avaliar os resultados, criando um contexto propício à aprendizagem.

Por fim, o último princípio que determina o contexto em que a aprendizagem ocorre, apresentando aos alunos as responsabilidades que todos devem ter para solucionar o problema, ou seja, ela deve ser colaborativa, e também elucidando as diferentes visões sobre os temas propostos, levando os alunos a um aprofundamento sobre o assunto a ponto de sempre questionarem sobre as possíveis soluções e permitindo o desenvolvimento de habilidades como “senso comum, aceitação de opiniões diferentes, construção de consenso, etc.” (RIBEIRO; ESCRIVÃO FILHO; MIZUKAMI, 2003).

4 METODOLOGIA

Este capítulo discute a metodologia usada na pesquisa, a coleta e a análise de dados, bem como o modo que se efetivou o estudo sobre os Direitos Humanos por meio da metodologia PBL.

4.1 Natureza da pesquisa

A investigação científica é a prática de construção na qual cada indivíduo não é somente mais um dado ou uma mera informação, longe disso, o sujeito contribui de maneira única para o desenvolvimento das indagações suscitadas pelo pesquisador. Dessa forma, o sucesso de uma investigação está diretamente ligado ao comprometimento assumido pelo pesquisador quanto ao seu objeto (LIMA, 2001).

Logo, na elaboração do pensamento científico é preciso usar métodos e técnicas eficientes para alcançar os objetivos da pesquisa. E para essa escolha é necessário dispor de concepções teóricas, paradigmas ou matrizes epistemológicas que as norteiam (BORGES; DALBERIO, 2007). O método, portanto, varia conforme o comportamento do sujeito. Contudo, existem inúmeras relações que afetam os resultados das pesquisas, sendo improvável “explicar os métodos por si mesmos sem levar em conta os contextos teóricos e as condições histórico-sociais da produção destes e da pesquisa” (GAMBOA, 1998, p. 62).

A metodologia adotada buscou uma fundamentação mais apropriada para abordar uma Educação em/para os Direitos Humanos, ou seja, para conseguir captar as dimensões políticas e éticas, tentando ultrapassar os caminhos que embasam o ensino positivista jurídico por meio do método materialista histórico-dialético, na qual a compreensão dos fenômenos sociais é realizada numa visão do mundo que coexistem na sociedade.

Para Pires (1997, p. 85-86), não basta apenas nomear esse método é necessário aprofundar-se nesse conhecimento:

Para o pensamento marxista, importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem.

Para captar o método é preciso adentrar a uma prática educacional, e nesse sentido, o materialismo histórico-dialético se define como sendo “o movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p. 83).

Destarte, a lógica desse método parte do princípio da contradição, na qual para que se possa pensar sobre a realidade que se encontra, o sujeito deve ponderá-la a partir daquilo que ele conhece, ou seja, a realidade concedida e por meio das indagações, curiosidade e reflexões conseguir compreender como de fato ela é, isto é, a realidade concreta. Esse método tem como fundamento que o mundo não é algo já pronto e acabado, mas integra um processo complexo em que tudo é refletido no pensamento. Desse modo, só existe dialética se houver movimento, e esse movimento só pode existir no processo histórico (GOMIDE, 2014).

Tratando-se de Direitos Humanos, que, normalmente engloba temas mais amplos, dentro de um contexto multifacetado, necessita-se superar as pesquisas redundantes, que têm por características apenas apresentar conceitos gerais que não relatam uma análise criteriosa da realidade visando à transformação.

Nas palavras de Triviños (1987, p. 51):

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

É por isso que o uso do materialismo histórico-dialético se apresentou como método mais apropriado para esta pesquisa, pois, enquanto método de investigação, ele é crítico e também polêmico, porque procura superar o senso comum em busca de um conhecimento crítico, e partindo desse enfoque, tende a transformar a realidade, pois a sua reflexão implica um movimento constante na busca de conhecimento, articulando a práxis. Assim, ele se dá em três atividades contínuas: “de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação” (GOMIDE, 2014, p. 131), apontando que os fatos devem ser construídos historicamente.

A investigação, portanto, de como os Direitos Humanos adentram as bases educacionais implica o resgate da historicidade do fenômeno, que procura pesquisar sob a ótica da perspectiva histórica quando analisam os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por trás desses direitos, por isso é preciso reconhecer os DH como uma investigação histórica, que deve superar inclusive a mera narração dos fatos.

Assim, uma educação em/para os DH possibilita uma compreensão do seu desenvolvimento como uma garantia, elucidando como o passado explica o presente, de modo que, numa visão materialista histórico-dialética, tem o potencial de proporcionar mudanças, pois não se pode compreender quais são os direitos garantidos sem se debruçar criticamente sobre os acontecimentos históricos que permitiram a sociedade lutar pelas suas garantias (GOMIDE, 2014).

Para Marx, as ideias não podem transformar o mundo a não ser que sejam praticadas, e é nesse ponto que a presente pesquisa foi submetida. A metodologia dialética evidenciou, por meio da análise histórica da conquista dos Direitos Humanos, numa perspectiva crítica, que tais direitos foram conseguidos com lutas tanto sociais como políticas e, conseqüentemente, jurídicas pela dignidade humana.

Para compreender as ações que se dão em um ambiente educacional em que o PBL é a metodologia de ensino, a pesquisadora optou por uma abordagem que se atentasse ao cenário vivido pelos estudantes e como ele influencia em suas escolhas. Por isso, optou-se pela abordagem qualitativa. Para Santos Filho e Gamboa (2013), na pesquisa qualitativa, tem-se como visão de mundo uma filosofia interpretativa, em que os valores e interesses do pesquisador moldam sua visão da realidade, logo a pesquisa qualitativa procura compreender e interpretar o fenômeno social.

Isso ocorre porque o pesquisador comparece ao local em que se encontra o objeto da pesquisa e por conta disso, o contexto é de suma importância, uma vez que a investigação qualitativa é feita de forma descritiva, permitindo ao pesquisador retratar o contexto e proporcionar elementos que podem esclarecer de forma minuciosa o comportamento dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48-49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita esclarecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão

arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente dos outros? Há alguma razão para que determinadas actividades ocorram em determinado local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa da avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.

Ao estabelecer técnicas que possibilitam a interpretação sob a ótica do objeto, o pesquisador constrói os dados na medida em que esses vão se destacando, começando a formar uma teoria, uma vez que não se trata de um quebra-cabeça, que antes mesmo de montado já se sabe a sua forma, mas de um quadro, que aos poucos vai ganhando vida por causa dos dados que estão sendo coletados.

Outro aspecto importante dessa abordagem é que seus pesquisadores estão empenhados em averiguar os diferentes pontos de vistas que cada um dos sujeitos tem da vida, e esse processo de averiguação se dá como num diálogo entre estes e aqueles, entretanto devem ser apreciados com imparcialidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Dentre os distintos métodos que a abordagem qualitativa viabiliza, optou-se pela pesquisa intervenção, que, de acordo com Rocha e Aguiar (2003, p. 66), “busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”, mostrando que esse tipo de estudo “representa uma crítica ao método positivista de pesquisa”.

Isso ocorre porque a pesquisa intervenção procura romper com os enfoques tradicionais de pesquisa, pois tem como proposta atuar na transformação da realidade sócio-política, sugerindo uma intervenção de caráter desarticulador. Assim, na pesquisa intervenção, a ligação entre o pesquisador e seu objeto investigado é o que determina os caminhos que serão percorridos para a produção, viabilizando a análise que mostra a realidade social.

Nos dizeres de Aguiar e Rocha (1997, p. 97):

Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção na medida em que recorta o cotidiano, em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no mundo moderno. Para isso, intensifica fatos do cotidiano

através da utilização de analisadores – o que faz rupturas, decompõe, provoca análises, desnaturalizando procedimentos, crenças, padrões estereotipados. É neste sentido que a intervenção se articula à pesquisa para produzir uma outra relação entre instituição da formação/aplicação de conhecimentos, teoria/prática, sujeito/objeto, recusando psicologizar conflitos. Conflitos e tensões são índices das diferenças que buscam ganhar expressão em meio às representações e modelos construídos fora das práticas, nas regularidades que compõem a normalidade, o equilíbrio dos processos.

A finalidade de uma pesquisa intervenção é produzir o conhecimento dentro de uma ação que é aperfeiçoada pelo grupo por meio de uma situação comum. Assim, é importante que o relacionamento do sujeito/objeto seja construído e não posto, ou seja, “isto significa considerar que há um sujeito informado historicamente que se relaciona com o objeto construindo-o e sendo ao mesmo tempo construído nesse processo” (NORONHA, 2000, p. 141). Logo, a pesquisa intervenção aliada às metodologias coletivas, nesse caso o PBL, favorece as discussões e produção colaborativa, e por ter uma ação crítica, amplia as condições para o trabalho em grupo.

Vale lembrar a importância do pesquisador nesse tipo de abordagem, visto que a pesquisa intervenção muito se assemelha a pesquisa ação, pois o pesquisador está presente na pesquisa, não como mero observador, mas como participante dela. Nesta pesquisa, a pesquisadora é também a professora voluntária para a aplicação da metodologia, oportunizando aliar prática à teoria com o intuito de transformar a realidade vivida pelos alunos na forma de aprender, mostrando que, para que ocorram mudanças, são necessárias intervenções (DAMIANI *et al.*, 2012).

A palavra intervenção é empregada para designar as pesquisas na área educacional nas quais práticas inovadoras são implementadas com a finalidade de melhorar o aprendizado dos alunos envolvidos na pesquisa. Assim, “as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado” (DAMIANI *et al.*, 2012, p. 2).

Desse modo, ela gera uma transformação ao passo que, além de possibilitar mudanças aos sujeitos que fazem parte do processo, proporciona dados pertinentes, pois a pesquisadora é também a professora que atua na aplicação da metodologia junto aos sujeitos da pesquisa. Assim, as atividades foram elaboradas para proporcionar mudanças que promovam avanços na aprendizagem e,

consequentemente, permitir avaliar os resultados da intervenção à luz da metodologia (RÖDER; ZIMER, 2017).

4.2 Contexto e participantes

Apesar de a Educação em/para Direitos Humanos ser uma proposta que deve fazer parte de todo o currículo escolar, em todas as suas fases, por ter previsão legal, a pesquisa fez um recorte e concentrou-se nos estudantes que frequentavam o 2º ano do ensino médio numa cidade do norte do Paraná. Sendo uma cidade de pequeno porte, há nela apenas dois colégios estaduais públicos, que ofertam os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e cursos técnicos, nos períodos matutino, vespertino e noturno; desse modo, optou-se por um deles.

O colégio escolhido está localizado no centro da cidade, possui uma infraestrutura contendo água filtrada e rede de esgoto, coleta periódica de lixo, energia elétrica e acesso à internet banda larga para as atividades curriculares. Possui 21 salas de aula, sala dos professores, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, cozinha, laboratório de informática, quadra de esportes coberta e descoberta, biblioteca, pátio coberto e descoberto e área verde.

Como a intenção eram de aulas contratuais no período vespertino para o desenvolvimento da pesquisa, ofereceu-se aos alunos que estudavam no período matinal. Nesse colégio, hoje, existem três turmas que cursam o 2º ano, totalizando 92 alunos.

Todos os alunos do 2º ano podiam participar da pesquisa, uma vez que a pesquisadora realizou diversas visitas em sala de aula de cada uma das turmas existentes no Colégio, apresentando o objetivo do estudo, ou seja, auxiliar os alunos a compreenderem o real significado dos Direitos Humanos.

Além disso, é sabido que o Ministério da Educação (MEC) também considera esse tema importante, uma vez que busca apreciar os conhecimentos dos alunos por meio da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que traz na Cartilha do Participante (BRASIL, 2018, p. 7) o seguinte enunciado: “Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos”.

Apesar do convite aberto a todos os estudantes do 2º ano, apenas dez se interessaram em participar e somente cinco finalizaram todas as etapas. Participou também da pesquisa, a professora voluntária, que também era a pesquisadora.

Dos cinco alunos que participaram até o fim, três eram meninas e dois eram meninos, com idades entre 16 e 17 anos. Vale salientar que a escolha por uma turma que estivesse cursando esse período escolar se deu de forma intencional, uma vez que, por ser uma pesquisa intervenção, escolhe-se em função do interesse do estudo (GEWANDSZNAJDER; ALVES-MAZZOTTI, 1998). Esses alunos estão inseridos numa sociedade líquida e digital, pois todos nasceram na era da informação.

Durante todos os encontros, todos eles traziam consigo seus celulares, sempre carregados, e com internet à disposição, uma vez que ela é a principal forma de obter informações sobre qualquer assunto. Sabe-se que eles têm a tecnologia como algo comum.

Compete, porém, relatar que o uso das tecnologias por esses alunos está mais associado ao entretenimento do que como forma de obtenção de conhecimento. Tanto que eles sabem muito sobre jogos e redes sociais, mas quando precisaram mostrar suas habilidades na utilização do Google Docs e Forms, não sabiam como fazer. Outra questão que mostra a falta de habilidades específicas com a TDIC é que, às vezes, eles não sabem usar apropriadamente o computador, os teclados e atalhos, isso porque nem todos tinham computadores ou *notebooks*, mas todos tinham *smartphones*.

Outro ponto importante que vale ser destacado é que mesmo tendo acesso a meios de informações que possibilitam aquisição de conhecimento, eles não estão acostumados a buscar de maneira ativa. Isso mostra como a metodologia PBL é importante, pois motivou os alunos a se tornarem ativos e a buscarem conhecimentos que ultrapassam as barreiras do conhecimento depositado pelos professores.

4.3 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) da Universidade do Oeste Paulista sob o número 5079, avaliado e aprovado pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) em 12/12/2018 e no Comitê

de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE em 29/01/2019. Também obteve aprovação Ética do CEP/CONEP da Plataforma Brasil sob o número 03905418.7.0000.5515

4.4 A intervenção e os instrumentos de coleta de dados

Para a aplicação da metodologia PBL foram elaborados dois problemas segundo as diretrizes da construção deles: um primeiro que trata da temática injustiça/desigualdade social (Apêndice A) e outro que trata da temática direito à moradia (Apêndice B).

A fim de auxiliar na discussão dos problemas propostos, utilizamos recursos para aprendizagem incluindo textos, reportagens e objetos educacionais (vide Apêndices A e B). No primeiro problema incluímos como recurso para aprendizagem o objeto educacional “reflexo” e no segundo o “ratos de rua”.¹ As discussões dos problemas foram feitas por um grupo de alunos, contendo um relator, um líder, membros do grupo e o docente tutor.

A metodologia do PBL passou por sete passos, conforme descrito no capítulo 3 desta dissertação.

Foram usados para a coleta de dados, a observação dos sete passos feitos no grupo, os documentos de registro de todos os passos do PBL elaborados pelo relator dos grupos, e um documento de resolução do problema em formato de dissertação elaborado de maneira colaborativa pelo grupo no Google Docs.

Além disso, foram aplicados no Google Forms um questionário de autoavaliação e avaliação dos membros da equipe e outro para avaliar a influência da metodologia ativa na reflexão da temática Educação em/para Direitos Humanos.

A seguir, o quadro demonstrando os instrumentos que foram utilizados para atingir os objetivos propostos:

¹ Tais objetos foram obtidos no banco internacional de objetos educacionais, por meio do site (<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/8294>).

Quadro 6 – Objetivos e Instrumentos utilizados

| Objetivos | Instrumentos |
|---|---|
| <p>Analisar como a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas, aliada a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação, pode auxiliar a estimular a construção do pensamento crítico reflexivo no que se refere aos Direitos Humanos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Observação dos sete passos do PBL (Apêndice C) • Quadro Referencial dos passos do PBL (Apêndice D) • Questionário de autoavaliação e avaliação dos membros da equipe (Apêndice E) • Questionário para avaliar a influência da metodologia ativa na reflexão da temática Educação em/para Direitos Humanos, com destaque às questões 3, 4, 5, 7, 11 e 12 (Apêndice F) • Documento de resolução dos problemas escrito de forma colaborativa |
| <p>Avaliar o uso de objetos educacionais que envolvem casos práticos sobre a temática Direitos Humanos no processo de aprendizagem.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Observação dos passos do PBL (Apêndice C) • Questionário para avaliar a influência da metodologia ativa na reflexão da temática Educação em/para Direitos Humanos, com destaque à questão 10 (Apêndice F) • Documento de resolução dos problemas escrito de forma colaborativa |
| <p>Identificar como as situações-problemas podem auxiliar na reflexão e compreensão teórica dos Direitos Humanos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Observação dos passos do PBL (Apêndice C) • Quadro Referencial dos passos do PBL (Apêndice D) • Questionário de autoavaliação e avaliação dos membros da equipe, com destaque às questões 6 e 7 (Apêndice E) • Questionário para avaliar a influência da metodologia ativa na reflexão da temática Educação em/para Direitos Humanos, com destaque às questões 6, 8 e 9 (Apêndice F) |

Fonte: A autora (2019).

O detalhamento da intervenção será realizado no capítulo 5.

4.5 Procedimento para análise de dados

Na abordagem qualitativa, a análise de dados ocorrerá por meio da análise de conteúdos que, de acordo com Triviños (1987), auxilia nas pesquisas mais complexas, como é o caso do método dialético. Desse modo, para que ocorra a validade do método é preciso ponderar o contexto das análises; assim, o pesquisador não pode restringir-se somente aos aspectos superficiais dos dados coletados, mas deve enxergar o contexto e a história nas análises para que a análise não seja falha, pois é indispensável olhar o conteúdo como um todo, devendo, portanto, levar em consideração o contexto social e histórico dos sujeitos da pesquisa.

Para realizar a análise de dados, optou-se pela análise de conteúdos que Bardin (1977, p. 42) define como sendo:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores [...] que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa técnica, portanto, tem como propósito sobrepujar as incertezas e desenvolver uma leitura dos dados mais apurada, porque permite ser aplicada em diversos tipos de discursos, na qual o pesquisador procura compreender “as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens”. E precisa “entender o sentido da comunicação” como se fosse o sujeito, ao passo que também necessita “desviar o olhar” na busca de significados (CÂMARA, 2013, p. 182).

Esse processo pode ser organizado em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do conteúdo; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977, p. 95).

A pré-análise consiste na fase de organizar o material e sistematizar as ideias. Nessa fase realiza-se a escolha dos documentos, a elaboração das hipóteses e objetivos e determina-se quais os indicadores que fundamentarão a interpretação. Para tanto, essa organização é realizada por meio de cinco passos: a) uma leitura flutuante que permite conhecer os documentos coletados; b) escolha dos documentos em que se separa o que será analisado; c) formulação das hipóteses e

objetivos; d) referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores; e) preparação do material também chamada de “preparação formal” (BARDIN, 1977, p. 95-100).

A leitura flutuante tem como finalidade organizar os dados importantes para as próximas etapas da análise. É por meio dela que se tem o primeiro contato com os documentos e pode se conhecer o contexto advindo das primeiras impressões. Não basta apenas uma única leitura, é importante realizá-la várias vezes, começando por uma leitura superficial, sem o compromisso de sistematizar os dados, contudo buscando encontrar as ideias centrais e os seus significados.

Existe, portanto, nessa fase uma ligação entre o pesquisador e o material coletado, pois é por meio dessa leitura que afloram lembranças capazes de ajudar na condução do procedimento. Essa leitura permite uma melhor compreensão do material e possibilita elaborar mentalmente indícios iniciais que auxiliarão no caminho a ser percorrido, contribuindo para uma análise mais cautelosa posteriormente (CAMPOS, 2004).

A segunda fase é a exploração do material ou também denominada de seleção das unidades de análise, que nada mais é que o tratamento das decisões. Nota-se como essa fase é extremamente importante, pois consiste numa descrição analítica de tudo o que foi coletado, sendo submetida a um estudo mais profundo, que é orientado pelas hipóteses e os referenciais teóricos utilizados (BARDIN, 1977).

Embora seja uma seleção básica, é sem dúvida a mais importante para o pesquisador, isso porque, na abordagem qualitativa, o pesquisador é direcionado pelas hipóteses levantadas na pesquisa que necessitam ser averiguadas. Nessa seleção são separadas palavras, frases, sentenças, entrevistas, podendo ser realizada a retirada de textos completos ou apenas recortes.

Conforme relata Campos (2004, p. 613): “neste constante ir e vir entre os objetivos do trabalho, teorias e intuições do pesquisador emergem as unidades de análise que futuramente são categorizadas”.

Nessa etapa ocorre a categorização, que é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero” (BARDIN, 1977, p. 117).

Essas categorias precisam possuir algumas qualidades: a) exclusão mútua – em que cada elemento deve estar apenas em uma categoria; b) homogeneidade –

está relacionado diretamente com a qualidade anterior, pois para que exista uma única categoria é necessário ter apenas um nível de análise; c) pertinência – as categorias devem estar alinhadas com os objetivos da pesquisa; d) objetividade e fidelidade – não pode haver subjetividade nem variações de juízos nas análises; e) produtividade – as categorias são produtivas se os resultados obtidos forem exatos (BARDIN, 1977, p. 120-121).

Nesta pesquisa, as categorias temáticas que emergiram foram: 1) construção de conhecimento em Direitos Humanos; 2) capacidade de resolução de problemas; 3) trabalho colaborativo; 4) validação do PBL pelo grupo. A análise segundo tais categorias será objeto do próximo capítulo.

A última fase é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, na qual é necessário fazer um tratamento dos resultados, destacando as informações das análises que culminam da interpretação, ou seja, etapa em que se realiza a análise crítica e reflexiva dos dados (BARDIN, 1977).

Após separar os resultados preliminares, o pesquisador precisa torná-los significativos para poder validá-los. Assim, ele precisa interpretar ademais do que está contido nos documentos, uma vez que precisa compreender aquilo que está nas entrelinhas. Já a inferência, ou também chamada de indução, é orientada por diferentes instrumentos, que, segundo Bardin (1977, p. 137), são “os instrumentos de indução para se investigarem as causas (variáveis indeferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)”. Em seguida, realiza-se a interpretação dos conceitos e proposições.

5 A INTERVENÇÃO E SUA ANÁLISE

Este capítulo apresenta a descrição da intervenção e a análise dos dados coletados por meio de categorias.

5.1 Descrição da intervenção

Antes de apresentar a intervenção propriamente dita, entende-se por necessário relatar primeiramente sobre as situações-problemas que abrangeram a pesquisa. Dessa forma, organizou-se a intervenção em torno de propostas que atentassem para uma Educação em Direitos Humanos.

Sabendo da importância do tema e analisando os sujeitos da pesquisa, notou-se relevante realizá-la por meio de uma abordagem que fosse diferente daquela que os alunos estavam acostumados, por isso foi escolhido o modelo PBL para ser trabalhado.

A metodologia PBL apresenta vários modelos. Barret *et al.* (*apud* CERQUEIRA; GUIMARÃES; NORONHA, 2016) afirmam que o PBL está dentro de um contexto *lato* de aprendizagem cuja denominação é *Enquiry-Based Learning* (EBL) – Aprendizado Baseado em Investigação – que abrange problemas e projetos. Nesse tipo de abordagem, os alunos são envolvidos em tarefas de investigação mediante a exposição de situações-problemas. Assim, eles criam as questões, averiguam as informações, organizam e coordenam a investigação, analisam os dados, desenvolvem a conclusão e divulgam os resultados. Entre fazer e refletir, os alunos adquirem habilidades de investigação.

Barrows (1986) também afirma que existem vários tipos de PBL, pois há muitas formas dele ser abordado e em diferentes graus. Desse modo, para entender qual tipo de PBL está sendo utilizado, é necessário analisar o problema usado, as sequências de ensino e aprendizagem, a responsabilidade que é dada ao aluno na busca da resolução e como essa avaliação é feita.

Portanto, como o PBL foi aplicado para promover a EDH, entende-se que a implantação se deu nos moldes que Delisle (2000, p. 34) apresenta, ou seja, a de “estabelecer relações com o problema, estabelecer a estrutura, abordar o problema, reequacioná-lo, construir um produto ou um desempenho e avaliar este último, assim como o problema”.

É fundamental, contudo, destacar que o objetivo desta pesquisa é analisar como a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), aliada a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação, pode auxiliar na construção do pensamento crítico reflexivo no que se refere aos Direitos Humanos. Assim, optou-se pela sua utilização por ser uma metodologia bastante usada no ensino superior, mas com menor ênfase no ensino médio. Contudo, nos locais onde foi aplicada, essa estratégia tem se mostrado bem eficaz nessa etapa escolar.

Glasgow (2019, p. 26) relata que:

A estrutura intrínseca e oculta de solução de problemas é transferível para necessidades atuais e futuras, independentemente do assunto, disciplina ou conteúdo. Os alunos experimentam em conjunto e praticam maneiras de adquirir e utilizar informações. Aprendem a regular o processo de forma apropriada, eventualmente encontrando protocolos de aprendizagem que funcionam para eles. Tendo em vista que a aprendizagem é autodeterminada e adquirida pelas próprias 'escavações' ou estudos, os aprendizes se tornam participantes ativos, investindo e engajando-se pessoalmente na facilitação da própria aprendizagem.

Os alunos são o centro do processo de aprendizagem na metodologia PBL, nesta pesquisa especificamente, eles estão na adolescência, portanto nasceram numa era diferente, numa fase mais tecnológica. Por isso, optou-se pela utilização das TDIC, que funcionaram como ferramentas coadjuvantes, mas significativas para ajudar a estimular o aprendizado.

Apesar de haver previsão de uma EDH para todas as esferas de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, houve a necessidade de delimitar o foco da intervenção. Destarte, optou-se pelo ensino médio em função da necessidade de os alunos saberem o real significado dos DH com a finalidade de auxiliá-los para vida e também proporcionar uma base para desenvolver uma boa argumentação na sua redação para prova do ENEM, pois, como já dito anteriormente, é um dos requisitos da prova "não ferir os DH", possibilitando um desafio encorajador para a aplicação do PBL.

Outro ponto relevante que ponderou para essa escolha está expresso nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH), em seu art. 6º, que dispõe:

Art. 6º - A educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos projetos Políticos-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI);

dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino; pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Nota-se, portanto, que a prática escolar na educação básica deve ser voltada para uma EDH, propiciando seu caráter transversal² e um diálogo entre os sujeitos, uma vez que os DH precisam ser trabalhados de forma articulada para abranger todas as propostas curriculares.

Sabe-se que a utilização do PBL de modo isolado seria apenas uma técnica de ensino e aprendizagem, contudo, como está sendo aplicado num contexto mais abrangente, ou seja, na EDH, mesmo sendo com conteúdos não curriculares e de forma isolada, promove uma consciência ampla de integração com os fatos da vida real (MAMEDE, 2001).

Para auxiliar a intervenção, a pesquisadora, que também foi a professora voluntária responsável pela aplicação do PBL, elaborou os problemas antes mesmo de iniciar a intervenção, de modo que as situações fossem em um contexto familiar aos alunos.

O problema era o ponto de partida para o aprendizado. Diante disso, foram elaborados para a intervenção dois problemas (Apêndice A e Apêndice B), que foram apresentados aos alunos em formato de texto, também conhecidos como “*paper cases/problems*”, porque apresentam obstáculos os quais o personagem central deverá enfrentar, e para auxiliá-lo, os alunos necessitam buscar informações para achar as possíveis soluções.

Essas situações podem ser histórias reais, adaptações de livros ou artigos de revistas. Nesse caso, optou-se por uma história adaptada de uma reportagem. Adaptada porque foram colocadas num contexto mais próximo da realidade deles (RIBEIRO, 2008). Inclusive, quando os alunos foram expostos aos problemas, de início, acreditaram que era uma história real de alguém da sua comunidade.

A escolha dos temas teve como base as provas de redações aplicadas no ENEM (Apêndice G). Nas elaborações dos problemas, buscou-se uma estruturação parcial para que houvesse a possibilidade de se obter várias soluções. Sendo, portanto, denominados de problemas semiestruturados ou de estruturação

² Transversal é uma maneira de abordar o conteúdo para impedir seu fracionamento e isolamento em cada matéria, isto é, um conteúdo abordado de modo transversal precisa estar presente em toda prática educativa.

incompleta, pois os alunos, por meio da análise da teoria, deveriam buscar os dados necessários para resolver o problema, com recursos já pré-determinados (DELISLE, 2000).

Para construir um texto coerente e que atinja a sua finalidade, de acordo com Caprara (2001, p. 157-158), ele precisa apresentar algumas características, *in verbis*:

1) ser pertinente no nível de conhecimentos adquiridos anteriormente pelos estudantes; 2) motivar os estudantes para aprofundar novas temáticas; 3) ser adequado aos conteúdos que serão abordados; 4) dirigir os estudantes para atingir um número variável de objetivos didáticos do curso; 5) estimular um processo caracterizado pela coleta e interpretação dos dados, a formulação do problema, o desenvolvimento de hipóteses, a estratégia de pesquisa [...]

Quando então partimos para a sala de aula, com os alunos que se disponibilizaram a participar da pesquisa, a professora/pesquisadora solicitou a formação de dois grupos contendo cinco integrantes cada, isso porque de início tínhamos dez voluntários. Logo, os problemas foram apresentados aos grupos para que fossem solucionados de forma colaborativa.

Seguindo os passos do PBL, foi apresentado o problema um sem nenhum conteúdo anterior para esclarecer, ou seja, o problema era o ponto de partida e seria ele o responsável por conduzir o processo de aprendizagem (MAMEDE, 2001)

Como nessa metodologia o aprendizado é centrado nos alunos, tanto eles como os professores precisam entender que há mudanças nos papéis que cada um precisou designar. Dessa maneira, foi solicitado a cada grupo que escolhessem um relator ou também chamado de secretário, que deveria registrar fielmente todas as contribuições levantadas em todas as fases. Além disso, auxiliaria o grupo e organizaria as ideias no quadro de registros (Apêndice D), anotando os recursos usados para a resolução dos problemas, não se esquecendo de participar das discussões também (SOARES *et al.*, 2018). Esse papel é muito importante para o desenvolvimento da intervenção, para tanto, a pesquisadora deixou claro que todas as sugestões seriam relevantes e contribuiriam para a resolução do problema, pois, nos dizeres de Delisle (2000, p. 34):

[...] os alunos que normalmente tomam notas a partir dos comentários dos professores e que respondem às questões formuladas por estes últimos vêem-se, agora, a fazer perguntas e a responder aos seus próprios pares.

Dada a grandiosidade desta mudança, o professor tem que criar um ambiente onde os alunos se sintam bem a dar sugestões e a exprimir os próprios sentimentos. Se sentirem que é preciso correr riscos para falar ou que os outros colegas fazem troça das respostas dadas, não participarão e o projecto não terá resultado.

A intenção é mostrar aos alunos que seu papel nessa metodologia é diferente e, portanto, eles precisam desempenhar atitudes criativas e interpessoais (SOARES *et al.*, 2018).

Da mesma maneira foi solicitado a eles que indicassem um líder cujo papel é de incentivar os membros do grupo a participarem ativamente e assim verificar se todos estão realizando as tarefas designadas, mantendo a dinâmica e controlando o tempo. E por fim, o grupo deveria nomear um porta-voz com a função de comandar “oralmente as discussões”, não se esquecendo de que todos os integrantes poderiam se manifestar e que haveria alternância nos papéis a cada novo problema (TOMAZ, 2001, p. 169; SOARES *et al.*, 2018; SOUSA, 2011, p. 80).

A postura do professor nessa abordagem também deve ser diferente, pois, no PBL, ele possui outras atribuições, que, de acordo com Soares *et al.*, (2018, p. 114), são:

- ter conhecimento dos objetivos e do tema abordado, ou seja, o tópico da disciplina;
- ser responsável pelo processo de aprendizagem previsto com a aplicação da técnica;
- auxiliar na atribuição dos papéis de líder, secretário, bem como na separação dos grupos;
- estimular a participação ativa dos estudantes no grupo e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem;
- acompanhar a abordagem do problema e do tema proposto;
- participar da elaboração e/ou seleção do problema;
- participar da avaliação de desempenho dos estudos individuais, em grupos e das sessões tutoriais;
- auxiliar o líder tanto no controle do tempo, quanto no foco do grupo;
- acompanhar as anotações do secretário.

Essas atribuições foram realizadas de modo mais informal nesta pesquisa, por se tratar de um grupo bem pequeno de alunos. Mas, mesmo assim, os alunos foram sempre estimulados a determinar o porquê decidiram por tal solução para resolver aquele determinado problema.

A avaliação dos alunos no PBL ocorre durante todo o processo de aplicação da metodologia. Isso porque, no PBL, o processo é muito mais abrangente do que no método tradicional, pois, por meio dos ciclos de aprendizagem, o professor avalia

tanto as competências e habilidades que foram adquiridas como se os objetivos do conteúdo foram alcançados. Isso ocorreu desde a primeira etapa do ciclo do PBL até o produto final, em ambos os problemas. Para isso, o professor analisou se as habilidades de cooperação, comunicação e trabalho em equipe foram adquiridas, bem como se as competências tanto individuais como do grupo foram suficientes para responder e solucionar o problema (LOPES *et al.*, 2019).

Houve também outro momento em que se pôde avaliar tanto os alunos como o método, o que ocorreu após a execução dos dois problemas, por meio do Google Forms, em que eles puderam se autoavaliar e igualmente avaliaram os demais integrantes do grupo (Apêndice E). Essas avaliações foram realizadas por meio de um questionário com critérios pré-determinados para averiguar se todos os alunos se empenharam e se conseguiram aprender por meio do PBL. Como já mencionado, essa avaliação se deu por meio de questionários na plataforma Google Forms para que assim pudesse ser mais atrativo aos alunos.

Tivemos um total de dez encontros, que ocorreram no período de 14 de maio de 2019 a 20 de agosto de 2019, todos realizados às terças-feiras, das 14h às 16h em média. Tivemos alguns intervalos nesse período por conta das férias escolares e também por conta de compromissos que eles tinham. Para deixá-los à vontade, sempre que preciso, as reuniões foram se adequando à necessidade dos participantes.

Dos dez encontros que tivemos, apenas na primeira aula não foi utilizado o PBL. Essa aula teve como objetivo fazer uma apresentação pessoal tanto da professora/pesquisadora quanto dos alunos para que houvesse uma aproximação com eles, mostrá-los o que a cartilha do ENEM traz a respeito da redação e o porquê é importante saber sobre os DH. Isso tudo com a finalidade de motivá-los a participar com assiduidade nos encontros, pois a juventude líquida precisa ser estimulada, uma vez que suas ações têm como característica a mudança de comportamento, ou seja, se para eles o conteúdo não se apresentar como sendo importante, eles tendem a abandonar.

Para isso, a professora/pesquisadora apresentou em forma de slides os últimos cinco temas das redações do ENEM (Apêndice G) e como a EDH poderia ajudá-los nessa atividade. Dessa forma, foi dito que necessitamos saber mais sobre os DH, porque só a partir do momento em que conhecemos os nossos direitos é que somos capazes de indagar, questionar e cobrar; assim, a EDH iria auxiliá-los a se

tornarem sujeitos mais críticos e com um pensamento mais reflexivo. Contudo, mesmo tomando várias providências para que isso não ocorresse, ainda assim tivemos a desistência de cinco adolescentes do grupo inicial.

O levantamento de dados ocorreu em conjunto com a resolução dos dois problemas. Essas atividades foram organizadas por meio dos encontros ou também denominado de sessões. Conforme salienta Mamede (2001), o PBL proporciona a utilização de diversas disposições. Em muitas instituições ocorrem normalmente duas sessões para que haja um intervalo, possibilitando aos alunos o estudo individual. Existem outras que usam três sessões. No entanto, as variações para a aplicação do PBL devem preservar a sistematização dos sete passos.

Para esta pesquisa foram utilizadas quatro sessões para a resolução do primeiro problema e três para o segundo, pois esse tipo de metodologia foi algo novo para os alunos. Como forma de avaliar a atividade, foi proposta a elaboração de duas redações por problema, na qual eles deveriam realizar uma redação com seus conhecimentos prévios e depois do estudo individual, eles deveriam reformulá-la, trazendo os conhecimentos adquiridos.

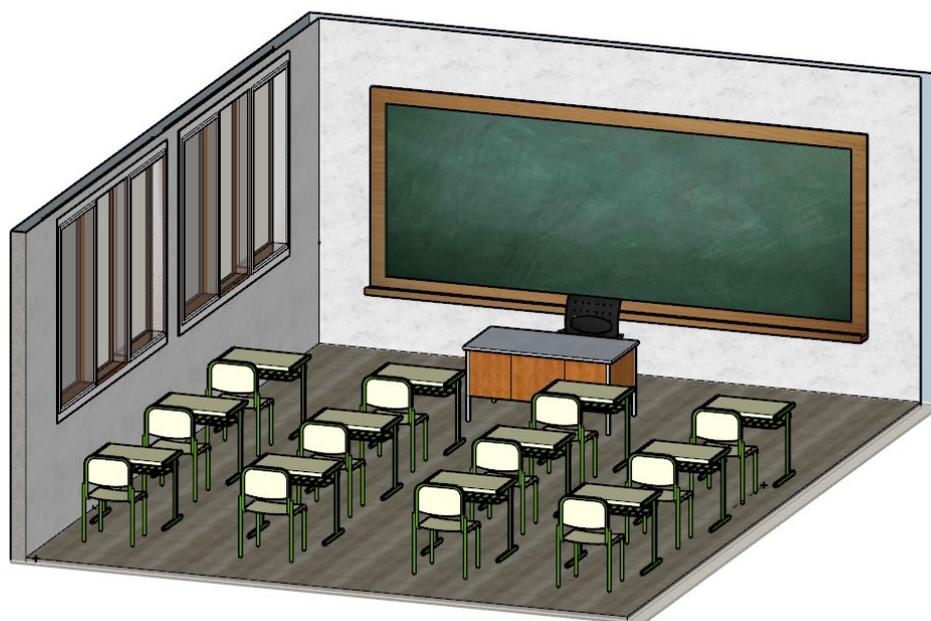
Optou-se por fazer uma narrativa detalhada do processo PBL na resolução do problema um, posto que os alunos não haviam ainda tido nenhum contato anterior com esse tipo de metodologia.

Para que o anonimato dos alunos seja garantido, eles serão identificados pela letra "A" acompanhada de um número que irá variar de 1 a 10 (SOUSA, 2011), uma vez que nos dois primeiros encontros havia dez participantes. As falas dos alunos serão redigidas de forma literal, sendo utilizadas aspas e itálico para evidenciá-las. Como serão transcritas fielmente, os eventuais erros de concordância, acentuação, sintaxe das frases não são de responsabilidade da autora da pesquisa. A formação dos grupos se manteve nos dois problemas, isso porque os cinco integrantes que saíram do projeto foram do mesmo grupo. Dessa forma, não houve a possibilidade de fazer um rodízio entre os integrantes do grupo.

Para iniciar a descrição do processo, insta relatar a primeira impressão que se teve ao observar os alunos e o ambiente educacional. Assim, no dia 14/05/2019 quando demos início ao projeto, a pesquisadora entrou primeiramente sozinha na sala e ficou aguardando os alunos chegarem. Pôde notar que a sala de aula estava disposta de maneira formal, ou seja, como uma sala de aula tradicional: com as carteiras enfileiradas e uma mesa posta à frente dessas carteiras, centralizada,

reservada ao professor e atrás dela o quadro negro, como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 3 – Formato da Sala de Aula



Fonte: Santos (2008); Souza (2011).

No segundo encontro, que ocorreu na semana seguinte (21/05/2019), os alunos estavam ainda apreensivos, todos chegaram mais quietos e se sentaram nas carteiras conforme a disposição demonstrada na figura 1. Após a chegada de todos, foi solicitado a eles que fizessem dois grupos de cinco integrantes cada. Os dez participantes eram de duas salas diferentes, então eles se reuniram com os colegas que já estavam acostumados. Foi solicitado a eles que mudassem o *layout* da sala e organizassem as carteiras em formato de círculo, formando os grupos.

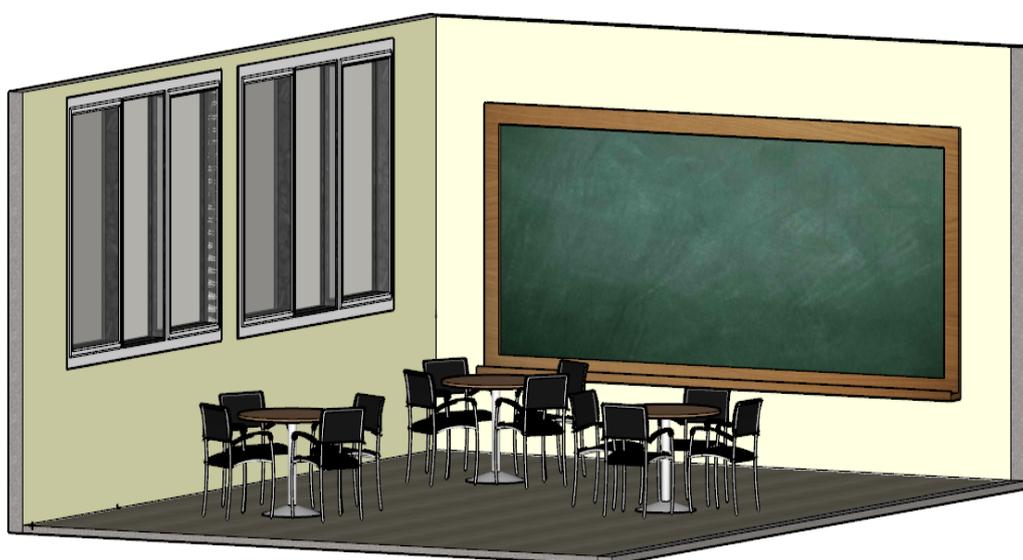
Como ocorre tradicionalmente, as salas são organizadas numa estrutura universal, carteiras enfileiradas, que foi criada durante a Revolução Industrial para atender a uma necessidade do mercado, pois, com o crescimento das indústrias naquele período, era preciso criar padrões para que as pessoas (mão de obra) fossem capazes de trabalhar nelas, criando o padrão de fileiras frente às máquinas.

Contudo, a indústria se transformou, mas infelizmente a escola não. Desse modo, a “pedagogia da nuca”, como é chamada, ajuda na dispersão e indisciplina

dos alunos, uma vez que a escola os mantém assim durante horas (DICKMANN, 2017).

A mudança na forma de se organizar a sala não é à toa, pois, quando os alunos ficam em círculos, eles podem trocar experiências uns com os outros e facilita também a mediação pelo professor, que não fica mais à frente da sala, mas ao lado dos alunos, além de favorecer os debates e a produção colaborativa de conhecimento (DICKMANN, 2017).

Figura 4 – Novo Formato da Sala de Aula



Fonte: Souza (2011).

Era nítido que eles não estavam acostumados a ficar dessa maneira, tanto que ficaram um pouco intimidados no início da atividade. Depois de formados os grupos, foi explicado a eles como a metodologia funcionaria e como iríamos chegar até o produto final, que era o interesse deles. Na sequência, apresentou-se o quadro referencial (Apêndice D) e com o auxílio de um roteiro apresentado por Sousa (2017), foi explicado como deveriam preenchê-lo item a item. Inclusive foi solicitado que eles determinassem quem seria o: a) líder, que conduziria o grupo; b) relator, que deveria registrar tudo; c) porta-voz, cuja função era explicar as ideias do grupo. Após as escolhas, deveriam anotar os nomes no quadro referencial. O quadro é um

importante recurso nessa metodologia, pois é por meio dele que os alunos irão apresentar aquilo que já sabem e as hipóteses que irão buscar para a solução do problema.

Então foi distribuída uma cópia do problema um a cada aluno que estava presente (Apêndice A), veja:

João, morador da zona rural da cidade de Porecatu/PR, sempre foi um menino muito estudioso. Seus pais eram cortadores de cana, mas, com o fechamento da única usina da cidade, ficaram desempregados e hoje vivem de pequenos 'bicos'. Há dias que a única refeição que João tem é a que a escola disponibiliza no intervalo. Desde criança seu sonho era ser médico. Quando cursava o ensino médio, sempre se destacou, inclusive no ENEM, obtendo nota de 891,05 pontos, que permitiu que ele pudesse entrar no curso de Medicina na cidade de Londrina/PR na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e realizar seu sonho.

Acontece que os pais de João não têm condições de mantê-lo no curso, uma vez que eles se encontram desempregados. Ocorre ainda que o curso de Medicina é integral, logo, João terá que morar em Londrina. Diante disso, quais serão os desafios que João deverá superar para poder cursar Medicina? Qual a responsabilidade do Estado diante da situação relatada? E neste contexto, você deverá apresentar soluções para que João possa realizar seu sonho.

Primeiramente, foi dito a eles que realizassem uma leitura individual, nesse momento todos ficaram bem quietos, concentrados, mas não somente porque estavam compenetrados na leitura, era como se estivessem sendo pressionados a entenderem tudo no primeiro momento.

Depois da leitura foram compelidos a debaterem e exporem suas ideias. De início, fizeram num tom de voz bem baixo, demonstrando receio do que falavam, sentindo-se encurralados, mas depois foram se soltando.

Os alunos chamavam a professora a todo instante, buscando muito um direcionamento com o intuito de saber se suas ideias estavam corretas. Era nítido que eles estavam desconfortáveis, uma vez que estavam acostumados com o professor direcionando suas ações. Não estavam sabendo lidar direito com uma metodologia que os colocava no centro do aprendizado (DELISLE, 2000). Estavam um pouco confusos com o seu papel. Perguntavam-me a todo instante (A3): *“Professora, é isso que você quer que façamos?”* Outro aluno (A1) relatou: *“Isso é muito difícil, não estamos acostumados com isso, acho que não dará certo!”*

Como estava sendo a primeira experiência com o PBL, o processo de buscar os conhecimentos prévios ocorria de maneira mais lenta, isso porque eles não foram de antemão preparados para esse tipo de abordagem. Dessa forma,

longas pausas, a falta de ideias e a busca de mudar o foco do problema são bem comuns (SCHMIDT, 2001).

De início, optaram pelas soluções mais simples, por exemplo, o aluno **A10** disse: *“Vamos fazer rifas para ele conseguir se sustentar lá!”* ou como a outra disse (**A3**): *“Ah, eu acho que o ‘João’ deve desistir, eu também queria fazer medicina e minha mãe já disse que não pode me manter, então tive que desistir também”.*

Depois desse comentário, a pesquisadora percebeu que precisava intervir, isso porque o papel do professor nessa metodologia é de orientador (LOPES *et al.*, 2019). Dessa forma, levantou-se o seguinte questionamento: *“Vocês viram a nota do ENEM do João, pensem nele como um amigo de vocês. Vocês iriam dizer isso a ele? Que simplesmente ele deveria desistir do seu sonho, mesmo tendo se dedicado sempre aos estudos!”*

Nesse momento, todos silenciaram, acreditamos que acabou se tornando algo pessoal para eles resolverem. Isso foi interessante, pois, a partir desse momento, eles começaram a buscar alternativas. Logo, o problema começou a funcionar como deveria, ou seja, como um ativador, acarretando o interesse pelo tema, a ponto de fazer com que eles se dedicassem a solucioná-lo (CAPRARA, 2001).

Naquele dia, durante as discussões e debates que faziam sobre o problema, pôde-se notar que eles não sabiam quase nada sobre os direitos que possuem quanto à educação. Acreditavam que o Estado tem o dever de proporcionar educação até o ensino médio. Cursar o nível superior não é para qualquer pessoa, portanto eles acreditavam que não havia nada que garantisse isso ao sujeito. Inclusive, de forma irônica, um dos estudantes (**A7**) disse: *“Deve existir alguma cota pra pobre, um auxílio de vida básica, existe isso pra família, luz, água”* e todos riram, por acharem que não existia nada desse tipo.

Logo, eles acabaram propondo estas medidas: fazer rifas; pedir ajuda no comércio local, ou na sua cidade, ou até mesmo em Organizações Não Governamentais (ONGs); que ele arrumasse trabalhos nos horários em que não estivesse estudando, inclusive podendo ser na própria instituição de ensino (Anexo A e Anexo B).

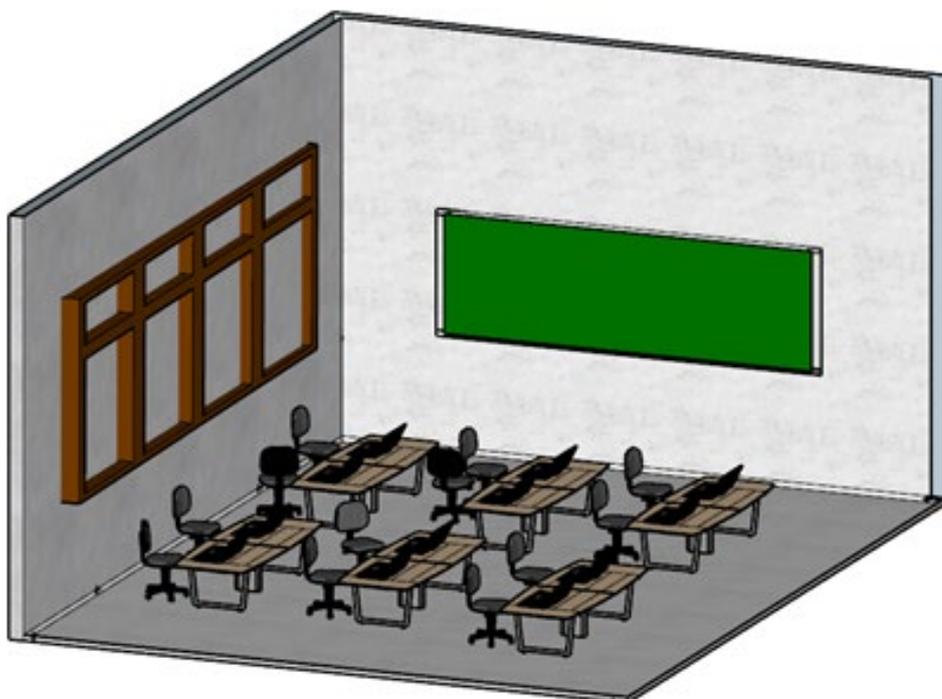
Nota-se que as soluções são bem superficiais, em nenhum momento pensou-se em buscar o que “João” tinha como direito. O único comentário que teve

foi realizado satirizando, no sentido que existe “bolsa” para tudo, então deve existir uma assim também.

Antes de terminar a primeira sessão, foi combinado com os alunos em criar um grupo no WhatsApp para cada equipe, para que pudéssemos colocar uma foto do Quadro Referencial dos Passos do PBL que eles preencheram (Anexos A e B) e também do problema (Apêndice A). Nesse momento, foi orientado a eles que não fizessem nenhuma pesquisa, pois na próxima sessão faríamos uma redação apenas com os conhecimentos que eles tinham sobre o assunto.

Na semana seguinte, deu-se início a segunda sessão e para dar continuidade, mudamos novamente de ambiente. Como nessa aula eles começariam a fazer a redação no Google Docs, fomos para a sala de informática. O *layout* de lá ainda não é propício para um aprendizado colaborativo, pois os alunos ficavam lado a lado. Por conta disso, houve um pouco de dificuldade para o grupo debater às vezes, pois alguns estavam mais longe.

Figura 5 – Sala de computação



Fonte: A autora (2019).

Insta relatar que essa etapa foi um pouco mais demorada, isso porque nenhum deles havia usado ainda o recurso no Google Docs, e mesmo tendo nascido numa era digital, eles não estavam acostumados com o computador em si, notou-se que sabem mexer muito no celular, o que não ocorre quando usam o computador. Outro problema foi quanto ao e-mail, eles até possuíam conta no Google, mas a maioria não lembrava a senha do e-mail. Relataram que no celular não era preciso memorizar, pois entravam automaticamente.

Quando finalmente todos conseguiram acessar o documento, ficaram um pouco nervosos por terem que realizar a redação em conjunto. Tanto que, no início, cada um escreveu isoladamente, ou seja, estavam fazendo sozinhos a redação, como podemos notar:

Algumas soluções que podem ajudar João a se manter na faculdade é trabalhar nela para conseguir dinheiro sem precisar gastar o seu tempo fora de seu curso, pois, pelo fato de ser uma faculdade de período integral, ele não teria tempo para um trabalho com boa renda mensal, e trabalhando na própria faculdade ele poderia usar sua hora de intervalo e/ou trabalhar nos dias de sua folga, e também, ele pode recorrer à ajuda de sua comunidade em relação à moradia e alimentação e indo também atrás de ONGs que se especializam nesses tipos de problema, além dessas idéias, algo que poderia ajudar nesse caso é a cidade ir em busca de soluções que poderiam resolver a causa do desemprego na cidade reabrindo a usina.

A cidade onde João mora vem enfrentando um largo grau de desemprego por conta do fechamento da única usina da cidade, usina qual os pais de João trabalhavam, ficando então desempregados, e sem muito dinheiro para sustentar o filho na cidade onde faculdade se localiza. Portanto com a única geradora de empregos da cidade fechada, e universidades longe de sua cidade atual, João terá que enfrentar diversos dilemas para realizar seu sonho de se tornar médico.

O problema retratado da vida do João é facilmente encontrado em várias partes do nosso país, até mesmo na nossa própria cidade. João é um jovem que sonha em se tornar um grande médico um dia, mas, com o problema de desemprego de seus pais que hoje vivem do surgimento de pequenos 'bicos', seu sonho parece cada vez mais distante.

Sempre foi um aluno dedicado, com boas notas, se destacando sempre, e através desse seu esforço conseguiu entrar no curso de Medicina na cidade de Londrina/PR, na Universidade Estadual de Londrina (UEL) através do ENEM, onde conseguiu uma nota de 891,05, sendo assim tendo uma grande chance de se tornar o grande médico que sempre sonhou.

O seu problema vai muito mais além, por conta do desemprego do seus pais, muitas vezes João não tinha nem comida na mesa e sua única refeição era a que a escola oferecia no intervalo, e pensando nisso, como ele conseguiria se manter em uma cidade onde não conhece ninguém, não tem um trabalho, nem mesmo uma moradia?

Outro problema também é que o curso de Medicina é integral, então ele não conseguiria arrumar um trabalho pois estaria sempre ou boa parte do seu tempo estudando, porém, poderia usar de suas janelas da faculdade para arranjar um jeito de se manter no curso, ou até mesmo tentar arranjar um

emprego na própria faculdade, isso pode ajudá-lo por um breve momento, mas não resolveria sua situação!

Tudo isso tem um por que: a falta de investimento!

A falta de investimento na Usina da região em que seu pai trabalhava, ela foi fechada, e com isso, inúmeras pessoas ficaram desempregadas, inclusive seu pai, assim dificultando a vida de sua família.

A falta de investimento na sua própria cidade, onde não tem empregos para seus pais e faculdades.

Em decorrência do desemprego dos pais de João foi identificado que João não conseguiria cursar sua faculdade por vários problemas. Tais eles como lugar para morar, como se alimentar, ou até mesmo se ele continuasse aqui como ele iria para lá, pois seus pais estavam desempregados e apenas faziam bicos de vez em quando e não teriam dinheiro para pagar uma van já que mal conseguem ter comida em casa.

O grande problema é que a faculdade é em período integral e não tem como trabalhar e estudar o que dificulta sua estadia em outra cidade.

Muitas vezes não imaginamos o quão difícil é se manter em outra cidade ou mesmo na sua própria cidade natal. Ou até mesmo como é difícil conseguir seguir os nossos sonhos.

Infelizmente o problema de João não é diferente de muitos pois o desemprego dos brasileiros é uma realidade dos nossos dias atuais e a falta de ajuda a estudantes universitários também.

A injustiça e a desigualdade social, vem trazendo diversos problemas e dificuldades para muitas pessoas nos dias de hoje. O caso de João, retrata exatamente o que acontece com muitos de nossos jovens, que enfrentam dificuldades para alcançar seus sonhos e objetivos por decorrência da falta ou de pouca disponibilidade de emprego, da dificuldade de se manter em uma universidade longe de sua cidade, e também de conseguir conciliar seu estudo em tempo integral com algum trabalho nas horas que não está estudando.

Por conta do fechamento da única fonte de trabalho da sua cidade, muitas famílias inclusive a de João, vem enfrentando diversos problemas, que acabam afetando o futuro de todos.

Eles não estavam sabendo lidar com essa nova experiência. Ao ler o que eles já haviam escrito, foi necessário intervir no grupo, pois nessa fase o professor tem um papel de guia. Assim, levantou-se questionamentos sobre como eles estavam escrevendo, tais como: *“A redação está tendo unicidade, ou ela mostra que são várias pessoas que a estão escrevendo? Eu poderia juntar todos os parágrafos e o texto ficaria coerente?”*.

Como demoramos para acessar o Google Docs, a redação não pôde ser concluída naquele dia. Então ficou combinado que no próximo encontro a terminaríamos. Vale também dizer que somente o grupo um estava presente nesse dia. Nenhum aluno do grupo dois apareceu. Quando perguntei a eles no grupo do WhatsApp sobre a ausência na sessão, uma das alunas respondeu que não poderia ir mais, pois não teria mais tempo, e outras duas me disseram que somente naquele dia que não puderam ir, mas que no próximo encontro estariam lá.

Na terceira sessão, os alunos já estavam bem mais à vontade, tanto com a professora quanto com o ambiente de estudo. Ao chegarem à sala de informática, eles foram aos computadores que iriam utilizar, ligaram e acessaram o e-mail com o link para darem continuidade à redação, sem a necessidade de serem conduzidos para fazer isso.

Notou-se que eles iniciaram a redação com uma postura diferente. Nessa sessão, mesmo estando individualmente em um computador, começaram a escrever juntos, porém houve alguns momentos em que apenas um dos alunos ficou arrumando a redação, os outros estavam dispersos, conversando sobre outros assuntos. Foi lembrado que a redação era colaborativa e que havia a necessidade de fazerem juntos; assim, eles se reorganizaram e conseguiram terminá-la.

O resultado foi este dessa primeira redação (apenas com o conhecimento prévio que tinham):

A injustiça e a desigualdade social, vem trazendo diversos problemas e dificuldades para muitas pessoas nos dias de hoje. O caso de João, retrata exatamente o que acontece com muitos de nossos jovens, que enfrentam dificuldades para alcançar seus sonhos e objetivos por decorrência da falta ou de pouca disponibilidade de emprego, da dificuldade de se manter em uma universidade longe de sua cidade, e também de conseguir conciliar seu estudo em tempo integral com algum trabalho nas horas que não está estudando.

O problema retratado da vida do João é facilmente encontrado em várias partes do nosso país, até mesmo na nossa própria cidade. João é um jovem que sonha em se tornar um grande médico um dia, mas, com o problema de desemprego de seus pais que hoje vivem do surgimento de pequenos 'bicos', seu sonho parece cada vez mais distante.

Sempre foi um aluno dedicado, com boas notas, se destacando sempre, e através desse seu esforço conseguiu entrar no curso de Medicina na cidade de Londrina/PR, na Universidade Estadual de Londrina (UEL) através do ENEM, onde conseguiu uma nota de 891,05, sendo assim tendo uma grande chance de se tornar o grande médico que sempre sonhou.

Porém seu problema vai muito mais além, por conta do desemprego do seus pais, muitas vezes João não tinha nem comida na mesa e sua única refeição era a que a escola oferecia no intervalo, e pensando nisso, como ele conseguiria se manter em uma cidade onde não conhece ninguém, não tem um trabalho, nem mesmo uma moradia?

Outro problema também é que o curso de Medicina é integral, porém, se ele conseguisse arrumar um trabalho não teria um bom retorno mensal.

Tudo isso tem um por que: a falta de investimento!

A Usina da região em que seu pai trabalhava, foi fechada, e com isso, inúmeras pessoas ficaram desempregadas, inclusive seus pais, assim dificultando a vida de sua família.

Com isso, João não conseguiria cursar sua faculdade por vários problemas. Tais eles como lugar para morar, como se alimentar, ou até mesmo se ele continuasse morando aqui como ele iria para lá todos os dias, com seus pais estando desempregados e apenas fazendo bicos de vez em quando, então não teriam dinheiro para pagar uma van já que mal conseguem ter comida em casa.

Muitas vezes não imaginamos o quão difícil é se manter em outra cidade ou mesmo na sua própria cidade natal, e como é difícil conseguir seguir os nossos sonhos.

Infelizmente o problema de João não é diferente de muitos pois o desemprego dos brasileiros é uma realidade dos nossos dias atuais e a falta de ajuda a estudantes universitários também.

Algumas soluções que podem ajudar João a se manter na faculdade é: usar de suas janelas da faculdade para trabalhar fora e conseguir se manter no curso, ou até mesmo tentar arranjar um emprego na própria faculdade, isso pode ajudá-lo por um breve momento, mas não resolveria sua situação, e também, ele pode recorrer à ajuda de sua comunidade em relação à moradia e alimentação e indo também atrás de ONGs que se especializam nesses tipos de problema, além dessas idéias, algo que poderia ajudar nesse caso é a cidade ir em busca de soluções que poderiam resolver a causa do desemprego na cidade reabrindo a usina.

No começo ele poderá enfrentar diversas dificuldades, e muitas delas não terão uma solução imediata, mas com todas as soluções já apresentadas, João poderá conseguir realizar seus objetivos.

Nesse dia também dois dos cinco integrantes do grupo dois estavam presentes, foi explicado e auxiliado como deveriam fazer e, dessa forma, iniciaram a escrita no Google Docs. Contudo, também não conseguiram terminar.

Antes do término dessa sessão, foi explicado ao grupo um novamente que o próximo passo seria o estudo individual. Portanto, de acordo com as ideias que tiveram e apontaram no quadro referencial, na aba “estratégias de pesquisa”, eles deveriam buscar materiais que os auxiliassem a alcançar os objetivos para a solução do problema um (MAMEDE, 2001).

O próximo encontro deveria ocorrer dali a uma semana, mas eles tinham outra programação com a escola, por isso não poderiam comparecer. Então ficou marcado que a nossa próxima aula seria dali duas semanas e que, portanto, teriam um bom tempo para realizarem o estudo individual, reafirmando a importância dele.

Durante esse intervalo, os alunos do grupo dois entraram em contato pelo grupo do WhatsApp e disseram que não poderiam participar mais. Tentou-se argumentar sobre a importância do projeto, mas mesmo assim eles desistiram. Procurou-se intervir ao máximo para fazer com que eles mudassem de ideia, inclusive fazer em outro horário com eles, mas infelizmente não conseguiu arrumar um que todos eles pudessem.

Quando chegamos a quarta sessão, eles relataram o que haviam pesquisado, inclusive muito empolgados, encontraram uma forma de ajudar “João”. Eles disseram que descobriram que havia um auxílio estudantil para alunos que se encontram na mesma situação dele. Também pesquisaram que os Direitos Humanos garantem o acesso ao ensino superior e não apenas até o ensino médio.

Antes de começarem a escrever a redação, foram disponibilizadas a eles algumas referências bibliográficas que poderiam ajudá-los na escrita e junto foi passada uma reportagem de um programa televisivo sobre um jovem que, apesar de não ter condições, conseguiu cursar medicina. E, em conjunto, para contribuir ainda mais foi usado um objeto educacional em forma de vídeo denominado “Reflexo”, com o intuito de mostrar a importância da educação na vida das pessoas. Após assistirem aos vídeos e acessarem os links, retornaram aos computadores para refazer a redação.

Importa destacar que eles produziram em conjunto de novo esta redação, e ao contrário da primeira vez, esta foi bem mais rápida, porque já estavam mais adaptados ao trabalho colaborativo.

A injustiça e a desigualdade, são problemas que afetam diversos países na atualidade, e que vem trazendo diversos problemas e dificuldades para muitas pessoas nos dias de hoje. O caso de João, retrata exatamente o que acontece com muitos de nossos jovens, que enfrentam dificuldades para alcançar seus sonhos e objetivos por decorrência da falta ou de pouca disponibilidade de emprego, da dificuldade de se manter em uma universidade por conta das condições financeiras, e também de conseguir conciliar seu estudo em tempo integral com algum trabalho nas horas que não está estudando. E até mesmo da falta de oportunidade que muitos têm em relação aos estudos.

O problema retratado da vida do João é facilmente encontrado em várias partes do nosso país, até mesmo na nossa própria cidade. João é um jovem que sonha em se tornar um grande médico um dia, mas, com o problema de desemprego de seus pais que hoje vivem do surgimento de pequenos ‘bicos’, seu sonho parece cada vez mais distante.

Sempre foi um aluno dedicado, com boas notas, se destacando sempre, e através desse seu esforço conseguiu entrar no curso de Medicina na cidade de Londrina/PR, na Universidade Estadual de Londrina (UEL) através do ENEM, onde conseguiu uma nota de 891,05, sendo assim tendo uma grande chance de se tornar o grande médico que sempre sonhou.

O seu problema vai muito mais além, por conta do desemprego do seus pais, ele não teria condições financeiras para se manter na universidade e muitas vezes João não tinha nem comida em sua casa, a única refeição era a que a escola oferecia no intervalo, e pensando nisso, como ele conseguiria se manter em uma cidade onde não conhece ninguém, não tem um trabalho, nem mesmo uma moradia?

Outro problema também é que o curso de Medicina é integral, se ele conseguisse arrumar um trabalho não teria um bom retorno mensal.

Tudo isso tem um por que: a falta de investimento!

A Usina da região em que seu pai trabalhava, foi fechada, e com isso, inúmeras pessoas ficaram desempregadas, inclusive seu pai, assim dificultando a vida de sua família.

Com isso, João não conseguiria cursar sua faculdade por vários problemas. Tais eles como lugar para morar, como se alimentar, ou até mesmo se ele continuasse morando aqui como ele iria para lá todos os dias, com seus pais estando desempregados e apenas fazendo bicos de vez em quando, então não teriam dinheiro para pagar uma van já que mal conseguem ter comida em casa.

Muitas vezes não imaginamos o quão difícil é se manter em outra cidade ou mesmo na sua própria cidade natal, e como é difícil conseguir seguir os nossos sonhos.

Infelizmente o problema de João não é diferente de muitos, pois o desemprego dos brasileiros é uma realidade dos nossos dias atuais e a falta de ajuda a estudantes universitários também.

Com isso entra os Direitos Humanos, que são os direitos de todos os seres humanos, que tem a finalidade de manter a igualdade entre as pessoas, por fim na injustiça, na discriminação, independentemente de nacionalidade, etnia, raça, idioma ou religião.

E isso inclui que todos, têm direito de vida, de liberdade seja de opinião ou expressão, o direito à educação e ao trabalho.

A educação sendo um direito fundamental, tem muita importância, que vai além de conseguir obter um bom emprego ou uma renda consideravelmente boa.

Por meio da mesma, podemos garantir nosso próprio desenvolvimento econômico, cultural e social.

Uma educação de qualidade pode garantir o combate à pobreza, porque quando mais pessoas estiverem estudando, mais oportunidades terá no mercado de trabalho, uma boa educação pode fazer com que a economia do país cresça, faz com que se tenha mais acesso a melhores condições de vida e de cuidar da saúde. Além disso a educação pode combater a desigualdade, contribuindo para que se tenha uma sociedade mais justa e menos violenta. Ela é fundamental para que se tenha conhecimento também, de todos os outros direitos destinados aos seres humanos.

O estado, por meio dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, são obrigados a oferecer uma rede de ensino para que todos possam ter a oportunidade de estudar.

A permanência do estudante no decorrer do curso, deveria ser algo democrático e igualitário para todos, pois é um direito, que está na Constituição Federal, que diz que é um dever do Estado e da Família.

E existe um programa de assistência estudantil, que pode amparar pessoas com o mesmo caso de João, para que eles possam se manter no curso. Essa assistência proporciona desde uma ajuda em questão a moradia, alimentação gratuita no restaurante universitário, transporte para seu deslocamento durante o período letivo e também recursos financeiros, incluindo bolsas pró-graduando.

Para conseguir essa ajuda João tem que estar dentro de alguns requisitos, como por exemplo estar em um padrão econômico (renda familiar de até 1,5 salário mínimo), que vão ser analisados para que ele possa receber a Assistência Estudantil.

Algumas soluções que também podem ajudar João a se manter na faculdade é: recorrer à ajuda de sua comunidade em relação à moradia e alimentação e indo também atrás de ONGs que se especializam nesses tipos de problema, além dessas idéias, algo que poderia ajudar nesse caso é a cidade ir em busca de soluções que poderiam resolver a causa do desemprego na cidade reabrindo a usina.

Todos deveriam ter possibilidades iguais de ingressar e se manter em uma universidade, e também de ter a oportunidade de estudar em qualquer outra instituição. Tem muitas crianças, adolescentes, e até mesmo adultos, que estão precisando de um apoio, de um incentivo para poder ter condições melhores de vida e de estudo, muitas vezes só precisam de ajuda para conseguir aquilo que sempre sonhou cursar.

A educação é a base de tudo, incluindo para nos tornarmos pessoas mais justas, críticas, e ter conhecimento nunca é demais.

No começo ele poderá enfrentar diversas dificuldades, e muitas delas não terão uma solução imediata, mas com todas as soluções já apresentadas, João poderá conseguir realizar seus objetivos.

Ao comparar a primeira redação com a segunda, constatou-se que os alunos conseguiram captar a ideia de uma aprendizagem autodirigida. Inclusive o relato do aluno **A3**, quando indagado sobre a autonomia do aprendizado, eles reportaram que: *“Em outras situações eu não iria atrás de algumas soluções, mas com esse método eu comecei a ter mais interesse de buscar uma resolução”*. Isso demonstra que o método os motiva na pesquisa, dando a eles mais autonomia na busca do conhecimento (TORP; SAGE, 2002).

Na semana seguinte, trabalhou o segundo problema (Apêndice B), nele foram utilizadas apenas três sessões, haja vista que os alunos já estavam bem mais familiarizados com a metodologia. A dinâmica ocorreu de modo semelhante ao do problema um, porém houve a necessidade de relembrar a primeira sessão, dessa segunda fase, como deveria ser preenchido o quadro referencial (Anexo B), mas assim que lembraram, o preenchimento foi bem mais ágil. Inclusive a postura deles foi totalmente diferente, percebeu-se que na sessão do primeiro problema eles estavam bem mais apreensivos, o que não ocorreu no segundo problema. Isso porque essa técnica cativa os alunos, pois percebem que ela é importante para suas vidas, aprender então se torna um ato de descobertas (DELISLE, 2000).

O despertar dos alunos para solucionar os problemas e a recepção da metodologia foi tão bem aceita que cabe destacar que no dia da primeira sessão do problema dois houve uma paralisação dos professores, por conta de uma eventual greve que ocorreria. Foi perguntado aos alunos pelo grupo no WhatsApp se eles poderiam ir e todos responderam de forma bem rápida que iriam. Outro ponto interessante foi que houve uma maior abertura deles com a professora, nessa etapa eles já estavam bem mais espontâneos, relatando suas vivências, apontando as dificuldades que tinham no aprendizado regular e até alguns problemas pessoais. Isso fez lembrar Freire (1967, p. 114) quando fala sobre a importância da relação professor-aluno, e como o diálogo é importante para a construção do conhecimento:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Nos dizeres de Freire (1967), o vínculo que o diálogo e a efetividade criam nessa relação, que se dá de forma horizontal, proporciona uma educação transformadora, porque o saber do professor se interliga ao saber dos alunos e nesse processo de troca, ambos saem ganhando, pois o professor ensina aprendendo e o aluno aprende ensinando.

Na segunda sessão, que foi quando os alunos iniciaram a escrita da primeira redação com os conhecimentos prévios, notou-se que eles já sabiam bem mais sobre os Direitos Humanos, apesar de o texto falar sobre o Direito à Moradia, eles enfatizaram bastante sobre a importância da educação e dela ser um direito também. Eles observaram que a redação estava bem mais fácil de ser escrita de forma colaborativa, aliás, eles mesmos observaram que ela ficou bem mais estruturada que a anterior (Anexo E), mostrando a importância da metodologia PBL, como se pôde constatar. No término dessa sessão, eles foram lembrados que deveriam fazer o estudo individual, e que para isso teriam dessa vez apenas uma semana.

Ao retornarem na semana seguinte, na terceira e última sessão, foi feito como no problema um, viram algumas reportagens e usamos outro objeto educacional (Ratos de Rua), que também era em formato de vídeo. A escrita da segunda redação ficou bem melhor (Anexo F). O entrosamento entre eles, a colaboração do grupo, tudo havia melhorado. Inclusive o aluno **A5** disse a seguinte frase: *“Nossa Dany, como foi bem mais fácil fazer esse segundo problema e como nossa redação ficou top”*.

Depois dessa atividade, tivemos o recesso das férias escolares, e as atividades da mesma forma foram suspensas até o retorno, que se deu duas semanas depois.

Os próximos dois encontros foram realizados para que os alunos pudessem avaliar a metodologia. Dessa forma, no primeiro encontro dessa etapa, eles avaliaram a performance de cada um dos integrantes do grupo, inclusive a deles, por meio de uma autoavaliação (Apêndice E) no Google Forms. E o último encontro ocorreu para que eles respondessem ao questionário que tinha como finalidade avaliar a metodologia PBL (Apêndice F). Por conta do entrosamento especial que tiveram, eles sugeriram que fosse feita uma despedida, realizada nesse dia.

5.2 Análise dos dados segundo as categorias

Como descrito no capítulo anterior, a análise dos dados coletados por meio dos diversos instrumentos foi realizada conforme as seguintes categorias:

1. Construção de conhecimento em DH
2. Capacidade de resolução de problemas
3. Trabalho colaborativo
4. Validação do PBL pelo grupo

Na primeira categoria, construção de conhecimento em DH, foi analisado se os estudantes conseguiram compreender na íntegra o que são DH, saindo daquele entendimento “senso comum” que tinham e verificar se conseguiram compreender a dimensão do que os DH representam para todos.

Já na segunda categoria, capacidade de resolução de problemas, foi observado se o PBL aumentou a capacidade dos alunos de solucionar problemas.

Na terceira, trabalho colaborativo, investigou-se a importância do trabalho em equipe, como foi o comportamento da equipe durante as sessões, se houve colaboração de todos os integrantes da equipe.

E finalmente na quarta categoria, validação do PBL pelo grupo, foi examinado se a metodologia pôde proporcionar o conhecimento almejado, analisando se os estudantes ficaram mais motivados ao aprendizado nesse tipo de metodologia.

5.2.1 Construção de conhecimento em DH

A primeira categoria emergiu inicialmente devido à importância que todos os indivíduos têm em saber o real sentido dos DH, e por conta disso se propôs, por meio do PBL, trabalhar os DH. Desse modo, as informações foram pautadas nesta seção nas observações, nos comentários e nos documentos coletados durante a intervenção.

Pôde-se notar que, de início, todos os participantes tinham um conhecimento muito limitado sobre o que realmente são os DH. Durante as primeiras sessões, eles explicitaram que DH significava apenas um direito das minorias, ou seja, que servia

somente para resguardar àqueles que não possuem condições de uma vida digna. Claro que os DH têm também esse papel garantidor, contudo não é somente isso. Como já dito, esses direitos garantem a dignidade humana e nesse contexto abrangem todo e qualquer indivíduo.

A importância de uma EDH surge com a finalidade de despertar nos alunos o interesse em conhecer seus direitos, por isso acaba sendo uma tarefa um pouco complexa, necessitando de mudanças no comportamento de todos os sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagem. O professor precisa mudar seu papel de depositário para mediador e os alunos precisam mudar sua maneira passiva para ativa na busca do conhecimento. Uma educação voltada para DH deve ser uma educação para uma prática libertadora (MAGRI, 2010).

Segundo Candau (2009), para que haja uma efetiva EDH, há a necessidade de se trabalhar temas que levem em consideração o interesse do grupo, mas sempre ligado a um contexto social amplo, relacionado à problemática e aos conceitos dos DH.

Destarte, foi possível confirmar que eles conseguiram compreender o que realmente são os DH e a importância de uma EDH, pois quando indagados se acreditavam ser relevante o aprendizado em Direitos Humanos, o aluno **A1** respondeu que: *“Sim, com os direitos humanos nós podemos fazer deste uso para recorrer a bens que temos direito, mas não sabemos por não conhecermos esse tipo de estudo”*. Já o aluno **A4** disse que: *“Sim, pois muitas vezes nós não reivindicamos os nossos direitos porque realmente não conhecemos os direitos que estão na Constituição, e por meio desse aprendizado podemos conhecer e entender melhor nossos direitos”*.

Notou-se que eles absorveram tais conhecimentos, porque, ao analisarmos a redação com os conhecimentos prévios do problema um (Anexo D) e a mesma redação só que do problema dois (Anexo F), foi possível verificar que desde o início eles já mencionaram nos textos sobre os direitos que todos têm. Isso ocorreu porque eles já haviam adquirido alguns conhecimentos ao solucionar o problema um, mostrando que a metodologia permite aos alunos avançarem em seus conhecimentos.

Outro ponto relevante na construção desse conhecimento é que eles entenderam que os DH não se resumiram apenas aos que foram apresentados em sala de aula, mas despertou uma curiosidade a ponto de se proporem a buscar

novos saberes, isso foi observado na resposta do aluno **A5** quando foi questionado se ele se sentia confiante para discutir sobre problemas que envolvam DH: “*Sim, pois sempre podemos pesquisar mais sobre Direitos Humanos*”.

Nota-se que essa metodologia propicia uma mudança no comportamento desses alunos. Eles começam a ter autonomia, não esperam mais as respostas dadas, mas expressam, sem medo, suas opiniões, participam ativamente das aulas (DELISLE, 2000). Inclusive, ao compararmos a primeira e a última redação feita por eles, é notória a compreensão que eles obtiveram sobre DH.

Por meio das evidências, constatou-se que a metodologia PBL pode contribuir para a construção do conhecimento em DH auxiliando esses alunos a se tornarem um cidadão *de facto* e diante disso, destaca-se a importância de desenvolver uma EDH aliada a metodologias que possibilitem uma autonomia ao aluno. Aliás, além de proporcionar a construção do conhecimento, essa metodologia ajudou-os a trabalhar em conjunto, respeitando as opiniões e, conseqüentemente, respeitando o direito do outro.

5.2.2 Capacidade de resolução de problemas

Esta seção tem como objetivo apresentar os relatos, as observações e os comentários que validam ou não a legitimação do PBL como metodologia que capacita os alunos na resolução de problemas, uma vez que esse método tem como viés que o ensino ocorra por meio das soluções a fim de preparar os alunos para a vida. A respeito disso, Dewey (1959, p. 169) afirma que:

É um exame honesto dos métodos que dão sempre resultados na educação formal [...], revelará que a sua eficácia depende da circunstância de reproduzirem de certo modo o tipo das situações que, fora da escola, na vida ordinária, provocam a reflexão. Todos esses métodos dão aos alunos alguma coisa para fazer e não alguma coisa para aprender; e o ato de fazer é de tal natureza que exige a reflexão ou a observação intencional das relações; daí, naturalmente, resulta aprendizagem.

Os problemas foram criados levando em conta o contexto dos alunos, em que eles precisavam ter conhecimentos prévios, e relacioná-los com os novos, buscando novas estratégias de soluções para o problema. Por isso, a importância que existe na composição dos problemas, que precisam ter contextos reais, a fim de ser relevante para suas vidas.

No decorrer das intervenções pôde ser notado que, inicialmente, eles não estavam habituados a resolver problemas dessa forma, pois estavam acostumados a resolver questões para memorizar matérias, e não para compreender a necessidade daquilo (DELISLE, 2000). No início da sessão um, isso pôde ser observado, pois, ao ser apresentado o problema a eles, ficaram meio sem jeito para resolvê-lo. Procuraram soluções simples a ponto de dizerem que “João” deveria desistir. Porém, aos poucos, eles foram entrando no ritmo da metodologia. Foi possível notar por meio do quadro referencial (Anexo A e Anexo B) quando eles apontaram primeiramente o que precisavam saber para resolver o problema e depois quando planejaram como iriam buscar as respostas para solucionar o problema um.

Assim, notou-se, de acordo com a opinião dos alunos, que todos buscaram realizar o estudo individual para conseguir resolver os problemas.

Outro fator que possibilitou averiguar se os alunos obtiveram a capacidade de resolver os problemas foi quanto ao material que trouxeram para a sala. Isso pode ser notado primeiramente na fala do aluno **A3**, que, ao chegar na quarta sessão, após o estudo individual, relatou que eles haviam encontrado uma solução para o problema de “João”. Como já mencionado, eles descobriram que existe uma bolsa para alunos que mesmo tendo passado no vestibular não poderiam cursar devido à falta de condições financeiras para se manterem, essa bolsa denomina-se “auxílio estudantil”. Também mostraram os links que haviam pesquisado para conseguir mais respostas sobre quais são nossos direitos quanto à educação.

Com a análise das redações do problema um e do problema dois também foi possível verificar que eles conseguiram buscar meios para resolver os problemas, isso porque, no problema dois, eles foram bem mais rápidos que no problema um.

Os comentários dos alunos obtidos por meio do questionário avaliativo (Apêndice F) evidenciaram que eles foram motivados para resolver os problemas quando foram questionados. Segundo **A1**: *“Sim, pois são problemas que muitas das vezes estão ao nosso redor e nós nem percebemos”*. Demonstrando a importância dos problemas serem relacionados com o cotidiano dos alunos e como isso afeta o aprendizado, o aluno **A2** relatou diante do mesmo questionamento que: *“Sim, pois eu consegui ter uma visão mais ampla de como poderia ser se eu estivesse no lugar deles”*.

Isso acontece porque o PBL, por meio do problema, procura estabelecer um liame com os alunos, fazendo com que eles dediquem atenção e tempo para resolver, pois agora eles não leem uma história e respondem questões as quais o professor já deu indicações, mas precisam cumprir uma tarefa para melhorar a vida de outras pessoas, porque aquela situação também poderia ser a deles (DELISLE, 2000).

As anotações feitas no roteiro de observação (Apêndice C) em cada aula reforçam essa categoria. Nos problemas que foram expostos a eles, foi observado que o grupo conseguiu a habilidade de resolução de problemas, pois estavam ligados a realidade deles. Os comentários dos alunos, portanto, evidenciam a importância que tem o problema ser ajustado às situações relacionadas ao cotidiano dos alunos e como essa metodologia faz diferença no aprendizado deles.

5.2.3 Trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo é indispensável para obtenção de outras habilidades importantes. Ao saírem da escola e adentrarem ao mercado de trabalho, os alunos possivelmente encontrarão situações em que precisarão compartilhar informações e saber trabalhar de forma produtiva com seus pares. Há a necessidade, portanto, de que aprendam a trabalhar de forma colaborativa, pois as habilidades necessárias não advêm da simples formação dos grupos, mas elas precisam ser desenvolvidas, e é isso que a metodologia PBL proporciona.

Assim, a aprendizagem colaborativa pode ser entendida como um estudo coletivo, que resulta da troca entre pares, seja por meio das discussões e debates, reflexões, questionamentos e também das atividades práticas, nas quais o professor age como mediador, um guia. Já os alunos têm uma corresponsabilidade com seus colegas no processo de ensino e aprendizagem (TORRES, 2007).

Ao observar o roteiro (Apêndice C), verificou-se que as discussões em grupo e a tentativa de resolver as situações-problemas permitiram aos alunos uma construção de conhecimento colaborativo, pois, ao encontrarem dificuldades, eles se ajudavam, entretanto, de início, tiveram certa dificuldade em escrever juntos a redação. A inferência foi constatada pelo roteiro de observação, quando deram início na escrita da primeira redação do problema um, em um determinado momento, ficou

apenas um aluno escrevendo, os demais ficaram conversando coisas aleatórias. Mas, ao notarem que seu colega continuava a desenvolver a escrita, pararam com as conversas e voltaram imediatamente a colaborar. Nas demais redações isso não aconteceu. Todos mudaram sua postura frente à forma de escrever, a primeira redação do problema dois foi feita com outra “sintonia”, tanto que mencionaram que foi muito mais fácil escrevê-la.

A aprendizagem colaborativa também promoveu uma mudança no comportamento da professora, uma vez que como os alunos auxiliavam uns aos outros, ela passou a guiar o aprendizado por intermédio das mediações nas discussões e intervindo apenas quando necessário.

Dessa maneira, os alunos passaram a ter uma postura mais ativa, assumindo uma maior responsabilidade pelo aprendizado. Um exemplo disso foi que ao analisar as pesquisas que realizaram durante o estudo individual, no problema um, eles trouxeram apenas reportagens. Já no problema dois, além das pesquisas realizadas na internet, o aluno **A5** realizou uma visita na Prefeitura Municipal da cidade para saber se havia projetos ligados à garantia do Direito à Moradia, mostrando que o engajamento para solucionar os problemas também foi afetado pelo trabalho colaborativo.

Durante as intervenções, houve várias situações em que o PBL proporcionou um ambiente mais democrático. Como as atividades são realizadas em pequenos grupos, e por meio das discussões os alunos buscam solucionar os problemas, o esforço colaborativo se torna algo extremamente importante, uma vez que eles se ajudam nos esclarecimentos das suas dúvidas, e também proporciona a habilidade de ouvir criticamente os pares, sem exercer domínio, ou seja, que sua ideia seja sempre aceita, mas colabora para que todos apresentem suas ideias de forma lógica (TOMAZ, 2001). O aluno **A2** inclusive relata sobre isso (Apêndice E): *“Sempre que apresentado um problema ao nosso grupo sempre buscávamos junto resolvê-lo, fazendo assim com que minha participação fosse necessária para podermos sempre apresentar pontos diferentes de resolução”*.

Na busca para solucionar os problemas, durante as atividades, observou-se que (Apêndice D), em geral, todos procuraram respeitar as opiniões de seus colegas, tentando sempre ouvir todas as opiniões e discutindo-as até chegarem ao consenso do que deveria ser pesquisado ou ainda sobre as possíveis soluções dos problemas. **A3**, quando questionado sobre se foi um bom ouvinte, relata que: *“Tentei*

ao máximo ouvir o que os meus colegas de grupo falavam e procurava sempre entender o que ele estava dizendo". Também ficou clara a relevância do trabalho colaborativo nesse tipo de aprendizagem, pois o aluno **A4** comentou que: *"Fiz o possível, porém tentei buscar as soluções através das perguntas de meus colegas"*. Pode-se evidenciar com essa fala que o trabalho colaborativo ajuda na construção do conhecimento, por conta do *feedback* recorrente dos colegas tanto nas discussões como nas tentativas de solucionar os problemas. Dewey (1978, p. 19-20) relata que a comunicação é um agente transformador de conhecimento:

Ora, comunicação é educação. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que comunica – se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a própria existência. Há assim uma troca, um mútuo dar e receber. Neste sentido, toda relação social que seja realmente para a vida e participada é educativa para os que dela partilham.

Assim, pelas evidências, pode-se constatar que o PBL contribui significativamente para o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Porém, é importante relatar que o grupo foi o mesmo nos dois problemas, haja vista não contarmos com mais participantes e dessa maneira, todos desse grupo se empenharam nas pesquisas.

5.2.4 Validação do PBL pelo grupo

O PBL é mais que uma técnica de estudo, na realidade, trata-se de uma estratégia educacional que por meio de situações-problemas auxilia os alunos na construção de seu conhecimento. Como o problema é o centro da metodologia, ele integra a aprendizagem escolar com a vida real dos alunos e isso atrai o interesse deles, e a busca por soluções se torna algo pessoal para eles.

Quando analisamos as falas dos alunos, que sempre tiveram como método de aprendizagem o modelo tradicional, ao terem contato com essa metodologia, nota-se que tiveram um pouco de receio, estranhando a metodologia. Eles não estavam acostumados a serem ativos. Na primeira aula, ao iniciá-la com a apresentação de um problema, na qual eles que deveriam solucionar sem ser apresentado a eles nenhum conteúdo previamente, eles olhavam para a professora

desejando que ela respondesse como deveriam fazer. Inclusive o aluno **A1** relatou (Apêndice F) que: *“Como ele não é muito utilizado nas salas de aula, sua desvantagem é que o aluno ao entrar em ‘contato’ com esse método, o acha estranho e muitas vezes acredita que não irá dar certo, porém, somente quem conhece e utiliza dele, sabe que é totalmente diferente e que pode ajudar muito no dia a dia”*.

Na realidade, o PBL foi aplicado nesta pesquisa de forma parcial, pois não está agregado ao currículo escolar desses alunos, embora tenha interferido na postura deles como alunos após a aplicação da metodologia. Ao serem questionados se a metodologia os incentivou para ter mais autonomia no aprendizado (Apêndice F), o aluno **A2** comentou que: *“Em outras situações eu não iria atrás de algumas soluções, mas com esse método eu comecei a ter mais interesse de buscar uma resolução”*.

Outro dado importante e positivo é que todos os alunos se sentiram satisfeitos com o método, inclusive desejando que seus professores utilizassem essa metodologia, pois era muito mais atrativa. A fala dos alunos colabora com isso, **A4** afirmou que: *“É um método diferente, que faz com que os alunos possam se aprofundar e ter mais curiosidades sobre o assunto, despertando um interesse maior em conhecer o tema apresentado, diferente de como estamos acostumados na nossa sala de aula”*. Já o aluno **A5** afirmou que é *“muito prático”*.

O motivo pelo qual o PBL instiga os alunos numa aprendizagem ativa para resolver os problemas é que está ligado ao contexto deles e isso se mostra uma vantagem. Os problemas não são aleatórios, e isso é uma vantagem, porque fazem com que os alunos se dediquem a buscar por soluções, trazendo um desafio para eles.

Dewey (1959b, p. 169) expõe isto:

Em um exame honesto dos métodos que dão sempre resultados na educação formal [...] revelará que sua eficácia depende da circunstância de reproduzirem de certo modo o tipo das situações que, fora da escola, na vida ordinária, provocam a reflexão. Todos esses métodos dão aos alunos alguma coisa para fazer e não alguma coisa para aprender; e o ato de fazer é de tal natureza que exige a reflexão; daí naturalmente, resulta aprendizagem.

Sendo assim, quando esses alunos entraram em contato com essa metodologia nova, ativa, que trouxe instigação e curiosidade, reconheceram que,

apesar de não estarem acostumados com ela, ao irem adquirindo conhecimentos, estavam construindo seus próprios conhecimentos e não apenas resolvendo exercícios abstratos. De fato, o PBL desenvolveu nesses alunos um despertar para uma aprendizagem mais ativa, mostrando quão vantajosa pode ser essa metodologia, seja para o ensino de Direitos Humanos, seja para a aplicação no currículo escolar, pois todos desejaram que seus professores utilizassem esse tipo de método em vez do método tradicional. Isso pode ser notado pela fala do aluno **A2**, que disse que gostaria porque *“é um tipo de abordagem bem interessante que nos faz com que obteríamos mais curiosidade para o aprendizado”*.

Portanto, por meio do PBL, esses alunos foram redirecionados a pensar além do que lhes é dado, a buscarem ativamente por soluções e o que se notou por meio dos relatos e observações (Apêndices C e Apêndice F) foi que eles gostaram dessa postura, de serem agentes ativos, saindo do status de cidadão *de jure* (BAUMAN,2001), pois a partir dessa abordagem eles passaram a ansiar pelo conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa desenvolveu-se com o objetivo de analisar como o PBL pode auxiliar na construção do pensamento crítico reflexivo no que se refere aos DH na sociedade líquida e digital. Com o levantamento do cenário atual, verificou-se que não existem estudos que utilizam a metodologia PBL para uma EDH. Por esse motivo, ao reunir o contexto da pesquisadora (Direitos Humanos) com os objetos de estudo (educação, metodologias ativas, aprendizagem colaborativa), notou-se indispensável a realização desta pesquisa.

Por meio da evolução histórica demonstrou o surgimento dos DH. Entretanto ao analisarmos o conceito dado pelos órgãos internacionais como a ONU, fica o questionamento se tais direitos existem de fato ou o seu cumprimento ainda é algo utópico. A compreensão existente de que os DH são pertencentes a todos os indivíduos ainda parece obscura num primeiro momento.

Diante disso, buscou-se, por meio do método materialista histórico dialético, elementos que pudessem esclarecer as seguintes questões: Como podemos implementar a temática, discutindo-a a partir de situações-problemas de nosso cotidiano? Quais as implicações da aplicação do PBL junto ao público jovem para a aquisição de conhecimento referente aos DH? Vale ressaltar que para responder essas questões levou-se em conta o contexto no qual o PBL foi empregado, bem como a maneira em que foi aplicada a intervenção.

Por meio deste estudo, pôde-se concluir que o PBL proporcionou por meio das situações-problemas a construção do conhecimento em DH, sendo que os estudantes conseguiram estabelecer relações significativas para apresentar soluções.

Nesta pesquisa, a EDH teve como método uma forma que proporcionou aos alunos um aprendizado ativo, pois não foram apresentados apenas conceitos sem estabelecer um liame com a vida real, as situações problemas em que o PBL está embasado implicou para esses jovens, habilidades a mais do que estavam acostumados.

Além da compreensão do que realmente significa DH, por meio dessa metodologia, eles vivenciaram uma experiência nova na qual não são mais agentes passivos, ao contrário, podem buscar soluções para diversas situações.

Puderam também compreender que os Direitos Humanos vão muito além do que eles estavam acostumados a pensar e diante disso se tornaram pessoas em busca de novos saberes, não permitindo mais que seus direitos sejam violados, e na falta de conhecimento, ou de não saber lidar com determinado problema, eles eram ativos, pesquisando e buscando compreender quais eram suas garantias.

Por conta deste estudo, foi possível verificar que, de início, os alunos vieram apenas em busca de um aprendizado restrito, que pudesse auxiliá-los na redação da prova do ENEM, contudo o próprio processo de aprendizagem tornou-os mais ativos e independentes, desenvolvendo neles habilidades que serão exigidas na sua vida, seja profissional, acadêmica ou secular.

O produto final deste projeto também nos mostrou como os alunos evoluíram, tanto em suas posturas para com o aprendizado quanto no que se diz respeito aos seus direitos. Vale lembrar que na primeira redação eles não mencionaram nada a respeito de DH, o que não ocorreu na resolução do segundo problema, que desde o início da primeira redação, eles já se posicionaram a respeito de direitos garantidos pela Constituição.

No que tange à legitimação do PBL como uma forma de aprendizagem comparando-a com o método tradicional, os alunos evidenciaram que gostariam que seus professores também utilizassem essa metodologia, pois motiva a pesquisa e instiga a curiosidade deles, colocando-os numa postura mais ativa.

Avaliar o impacto da presente pesquisa para o ambiente educacional implica resumir tudo o que foi apresentado nesta pesquisa anteriormente. Contudo, de maneira geral, podemos concluir que a ideia desta pesquisa é mostrar a importância de uma educação genuína para os DH. Diferente da maioria dos estudos nesta área, esta pesquisa, por ter sido uma intervenção, procurou não apenas apresentar aos alunos conceitos sobre DH, uma vez que eles não eram alunos do curso de Direito, e sim alunos do ensino médio. Dessa maneira, coube apresentar de forma dinâmica a importância de eles saberem mais sobre seus direitos como cidadãos e por meio disso influenciar uma geração de jovens líquidos. A intenção não foi simplificar uma questão tão complexa como os Direitos Humanos, mas, por meio dos resultados obtidos com a pesquisa, vislumbra-se que uma nova cultura de aprendizado foi despertada nesses jovens, educando em/para os Direitos Humanos, aliados a uma metodologia ativa que busca a participação democrática e a construção de um

cidadão crítico, participativo, capaz de resolver problemas, interagir, trocar ideias, sendo autônomo e reflexivo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-Política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, n. 3/4, 1997, p. 87-102.

ALTINO FILHO, H. V.; ALVES, L. M. N.; SILVA, C. L. As metodologias ativas como instrumentos otimizadores à travessia do indivíduo de jure ao indivíduo de facto. *In*: SEMINÁRIO CIENTÍFICO DA FAGIC, 2., 2017, Manhuaçu, MG. **Anais [...]**. Manhuaçu, MG: FACIG, 2017. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariorcientifico/article/download/398/330>. Acesso em: 11 nov. 2018.

ANDRADE, D. C. M. O direito social à moradia versus políticas públicas voltadas à habitação: possibilidade de o poder judiciário aplicar a judicialização da política como forma de concretizar os direitos fundamentais. **Revista Direito Mackenzie**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 28-44, 2017.

ANDRADE, M. A. B. S. **Possibilidades e limites da aprendizagem baseada em problemas de ensino médio**. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90926/andrade_mabs_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jan. 2019

BARBOSA, E. C. G. **Os direitos humanos na voz de gestores e professores: teoria e prática em escolas de rede pública de ensino no interior do estado de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018. 133 f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157135/barbosa_ecg_me_arafcl.pdf?sequence=3. Acesso em: 19 jan. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROWS, H. S. A taxonomy of Problem-Based Learning methods. **Medical Education**, v. 20, n. 6, p. 481-486, 1986.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 309-318.

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n. 2, p. 139-154, 1998.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BOBBIO, N. **Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, PO: Ed. Porto, 1994.

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 43, n. 5, p. 1-10, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2299>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista: Sociedade, Educação, Gestão e Sustentabilidade**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014. Disponível em: http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2. Acesso em: 11 nov. 2018.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018

BRANDA, L. A. A aprendizagem baseada em problemas: o resplendor tão brilhante de outros tempos. *In*: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 1904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 maio 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultural. **Redação no ENEM 2018:** cartilha do participante. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de educação em direitos humanos:** diretrizes nacionais. Brasília: SDH-PR, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 maio 2018.

BRITO FILHO, J. C. M. **Direitos humanos.** 2. ed. São Paulo: LTr, 2018.

BRUNER, J. S. **O processo da educação.** São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CANDAU, V. M. **Educação e direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas.** Rio de Janeiro: [s. n.], [2009?]. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dh_curriculo_estrategias_pedagogicas.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

CANDAU, V. M.; SACAIVINO, S. **Educar em direitos humanos:** construir democracia. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPRARA, A. A construção narrativa dos problemas. *In*: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas:** anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 141-156.

CARLINI, A. L. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de direito:** projeto exploratório na área de relações de consumo. 2006. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9965>. Acesso em: 15 maio 2019.

CERQUEIRA, R. J.; GUIMARÃES, L. M.; NORONHA, J. L. Proposta de aplicação da metodologia PBL (aprendizagem baseada em problemas) em disciplina do curso de graduação em engenharia de produção da Universidade Federal de Itajubá

(UNIFEI). **International Journal on Active Learning**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 35-55, 2016. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/ijoa/article/view/1098>. Acesso em: 15 maio 2019.

COELHO, F. E. S. Primeiros passos na aprendizagem baseada em problemas. *In*: CONGRESSO REGIONAL SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2016, Natal, RN. **Anais** [...]. Natal: UFRGN, 2016. 8 p.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 07 maio 2019.

DAMIANI, M. F. *et al.* Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2012. 9 p. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.

DEELMAN, A.; HOEBERIGS, B. A ABP no contexto da universidade de Maastricht. *In*: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009. p. 79-100.

DELISLE, R. **Como realizar a aprendizagem baseada em problemas**. Lisboa, Portugal: Edições Asa, 2000.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1959a.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959b.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DICKMANN, I. Pedagogia da (in) disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores ambientais no ensino superior. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, edição especial, p. 55-70, set. 2017.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4423636/mod_resource/content/2/Os%20prnc%C3%ADpios%20das%20metodologias%20ativas%20de%20ensino%20abordagem%20te%C3%B3rica.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019

DURAN, A. A. C.; GITAHY, R. R. C.; ROCHA, S. D. F. K. T. O ensino dos valores, deveres e direitos humanos por meios virtuais nas escolas de Paranaíba. *In*: SALVIANO D. C. M.; SANTANA M. S. R.; PEREIRA S. S. (org.). **Mídia: a produção do consenso e a cultura da violência**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 179-200. v. 1.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, P. **Política e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1998. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GEWANDSZNAJDER, F.; ALVES–MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

GIJSELAERS, W. H. Connecting problem-based practices with educational theory. **New directions for teaching and learning**, v. 1996, n. 68, p. 13-21, 1996.

GLASGOW, N. A. Ensino e aprendizagem hoje: modelos básicos e opções. In: LOPES, R. M.; SILVA FILHO, M. V.; ALVES, N. G. (org.). **Aprendizagem baseada em problema: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores** Rio de Janeiro: Publiki, 2019. p. 17-45.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: XII JORNADA DO HISTEDBR, 12.; X SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, 10., 2014, Caxias, MA. **Anais [...]**. Caxias, MA: UFMA, 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_ei_xo2_86_1410820241.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

GORCZEWSKI, C.; MARTÍN, N. B. **Educar para os direitos humanos: considerações, obstáculos, propostas**. São Paulo: Atlas, 2015.

HUNG, W. The 3C3R model: a conceptual framework for designing problems in PBL. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v. 1, n. 1, p. 55–77, 2006.

JONASSEN, D. H.; HUNG, W. All problems are not equal: implications for problem-based learning. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, v. 2, n. 2, p. 10–13, 2008. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=ijpb> Acesso em: 25 set. 2019.

KANT, I.; QUINTELA, P. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 47-65.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/mestrado.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

LOPES, R. M. *et al.* Características gerais da aprendizagem baseada em problemas *In*: LOPES, R. M.; SILVA FILHOS, M. V.; ALVES, N. G. (org.). **Aprendizado baseado em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores**. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

MAGRI, C. A. **Educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire**. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/713>. Acesso em: 07 maio 2019.

MALHEIRO, J. M. S.; DINIZ, C. W. P. Aprendizagem baseada em problemas no ensino de ciências: mudando atitudes de alunos e professores. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 4, n. 7/8, p.1-10, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1721>. Acesso em: 21 nov. 2018.

MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. *In*: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-48.

MESSAGE, C. P. *et al.* Peer Instruction: metodologia ativa de ensino e aprendizagem e suas ferramentas de interatividade gratuitas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, edição especial, p. 644-649, 2017.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, v. 5, p. 57-72, 2000.

MORGADO, S. P.; ARAÚJO, V. F. Educação em direitos humanos no Brasil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 136-150, 2013. Disponível em: <https://doaj.org/article/4bc72d34b3264152a4b53c6c9a48dd4a>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **A declaração universal dos direitos humanos: assembleia geral das Nações Unidas em Paris, 10 de dezembro de 1948**. Rio de Janeiro: ONU, 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

NORONHA, O. M. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, M. O. **O plano nacional de educação em direitos humanos (PNEDH) e a realidade da escola pública**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UJEL_fb036928a8f90e079a3149d428e6a5f9#details. Acesso em: 10 ago. 2019

OLIVEIRA, B. P. G.; LAZARI, R. **Manual de direitos humanos**. 3. ed. Salvador: Juspodivm, 2017.

PENAFORTE, J. C. John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas. *In*: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 49-78.

PIERINI, M. F. **Aprendizagem baseada em problemas e em casos investigativos construindo e avaliando possibilidades de implementação no Ensino Médio**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015.

PINHO, L. A.; LOPES, R. M. A construção do problema na aprendizagem baseada em problemas. *In*: LOPES, R. M.; SILVA FILHOS, M. V.; ALVES, N. G. (org.). **Aprendizado baseado em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores**. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP**, n. 69, p. 36-43, 2006a. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?cluster=9488713123701916720&hl=ptBR&as_sdt=0,5. Acesso em: 24 jan. 2019.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2006b.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

RIBEIRO, L. R. C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em Engenharia na voz dos atores**. 2005. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRRCR.pdf?sequence%3E>. Acesso em: 10 ago. 2019

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problemas – PBL: uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EDUFSCar, 2008.

RIBEIRO, L. R. C.; ESCRIVÃO FILHO, E.; MIZUKAMI, M. G. N. Uma experiência com a PBL no ensino de engenharia sob a ótica dos alunos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA, 30., 2003, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ABENGE, 2003. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/16/artigos/NMT221.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf> Acesso em: 15 ago. 2018.

RÖDER, L.; ZIMER T. Pesquisa-intervenção: investigando a metacognição na aprendizagem matemática. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba: EDUCARE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23781_12695.pdf Acesso em: 09 dez. 2019.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. *In*: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. **Educação e direitos humanos: construir a democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: revista de cultura e política**, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, C. G. B. **Explorando a aprendizagem baseada em problemas no ensino médio para tratar de temas interdisciplinares a partir das aulas de química**. 2008. 104 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-23042013-120646/pt-br.php>. Acesso em: 10 ago. 2019

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 12-58.

SCHMIDT, H. G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. **Medical education**, v. 27, n. 5, p. 422-432, 1993.

SCHMIDT, H. G. As bases cognitivas da aprendizagem baseada em problemas. *In*: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 79-108.

SILVA, F. C. **Proposta de avaliação formativa aplicando aprendizagem baseada em problemas (ABP) no ensino médio**. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) - Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-21112017-135922/en.php>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SILVA FILHO, M. V. *et al.* Como preparar os professores brasileiros da educação básica para a aprendizagem baseada em problemas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL PBL, 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2010. p. 1-10. Disponível em: <http://www.each.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0145-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019

SILVA, S. S. O plano nacional de educação em direitos humanos: uma ideia de formação escolar cidadã. **Impulso**, v. 28, n. 72, p. 101-111, 2015.

SOARES, M. A. *et al.* Aprendizado baseado em problemas (ABP) ou problem-based learning (PBL): podemos contar com essa alternativa? *In*: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. **Revolucionando a sala de aula**. São Paulo: Ed. Gen, 2018.

SÓFOCLES. **Antígone**. Tradução de J.B. Mello e Sousa. [S.l.]: EbooksBrasil, 2005. 89 p. *E-book*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/antigone.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SOUSA, N. H. B. Trajetória histórica e desafios da educação em direitos humanos no Brasil e na América Latina. **REVISTA ESMAT**, Palmas, v. 9, n. 13, p. 87-102, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34060/reesmat.v9i13.200>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOUSA, S. O. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL–Problem Based Learning)**: estratégia para o ensino e aprendizagem de algoritmos e conteúdos computacionais. 2011. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011.

SOUSA, S. O. Oficina Formação para utilização da aprendizagem baseada em problemas e pedagogia de projetos: metodologias inovadoras. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÕES (SEIA) 6.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIEaD) 4., 2017, Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente: UNESP, 2017.

SOUZA, C. C.; GRANJA, C. A. Direitos humanos: a evolução histórica dos direitos humanos no plano internacional: doutrina e filosofia. **Revista Âmbito Jurídico**, out. 2013. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/a-evolucao-historica-dos-direitos-humanos-no-plano-internacional-doutrina-e-filosofia/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TIBALLI, E. F. A. **Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey**. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/10_pragmatismo_experiencia_e_educacao_em_john_dewey.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

TOMAZ, J. B. O papel e as características do professor. *In*: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 157-182.

TORRES, P. L. Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 335-352, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n73/06.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

TORP, L.; SAIGE, S. **Problems as possibilities**: problem-based learning for k-16 education. 2. ed. Alexandria, EUA: [s. n.], 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Unifeso – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

VIVALDO, F. V. **Educação em direitos humanos**: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2985>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ANEXOS

**ANEXO A – QUADRO REFERENCIAL DOS PASSOS DO PBL PREENCHIDO –
PROBLEMA 1 – GRUPO 1**

APÊNDICE D- QUADRO REFERENCIAL DOS PASSOS DO PBL

| DEFINIÇÃO DO PROBLEMA: <i>Problema 1</i> | | | |
|--|--|---|--|
| Com Relação ao Problema | | Com relação ao Grupo | |
| Hipóteses | Fatos | Questões de Aprendizagem | Estratégias de Pesquisa |
| Levantamento de possível causas que ocasionam o problema (todas podem se manifestar, sem censura do grupo) | Busque no problema indícios para as suas hipóteses (atividade com discussão) | Aponte conceitos relevantes para solucionar o problema. | Planejar como o grupo buscará os conceitos (quem, como, quando, o que) |
| <i>desemprego dos pais. os pais não tiveram oportunidade de ensino.</i> | <i>economia falha</i> | <i>Ele tem que se informar dos cadastros já feitos auxílio de vida básica trabalho realizado no bico. montar uma república.</i> | <i>conversar com alguém do centro social.</i> |
| Líder: [REDACTED] | Redator: [REDACTED] | Porta-voz: [REDACTED] | Membro(s) [REDACTED] |

Fonte: Delisle (2000, p. 40)

↓
Registra tudo

↓
Explica os indícios do grupo.

**ANEXO B – QUADRO REFERENCIAL DOS PASSOS DO PBL PREENCHIDO –
PROBLEMA 2 – GRUPO 1**

APÊNDICE D-QUADRO REFERENCIAL DOS PASSOS DO PBL

| DEFINIÇÃO DO PROBLEMA: <i>Problema 1</i> | | | |
|--|--|--|--|
| Com Relação ao Problema | | Com relação ao Grupo | |
| Hipóteses | Fatos | Questões de Aprendizagem | Estratégias de Pesquisa |
| Levantamento de possível causas que ocasionam o problema (todos podem se manifestar, sem censura do grupo) | Busque no problema indícios para as suas hipóteses (atividade com discussão) | Aponte conceitos relevantes para solucionar o problema. | Planejar como o grupo buscará os conceitos (quem, como, quando, o que) |
| <i>desemprego dos pais. os pais não tiveram oportunidade de ensino.</i> | <i>economia falha.</i> | <i>Ele tem que se informar dos cadastros já feitos auxílios de vida básica trabalho noturno bicos. montar uma república.</i> | <i>Conversar com alguém do setor social.</i> |
| Líder: [REDACTED] | Redator: [REDACTED] | Porta-voz: [REDACTED] | Membro(s): [REDACTED] |

Fonte: Delisle (2000, p. 40)

↓
Registra tudo

↓
Explica os dados ao grupo.

ANEXO C – QUADRO REFERENCIAL DOS PASSOS DO PBL PREENCHIDO

PROBLEMA 2 – GRUPO 1

APÊNDICE D- QUADRO REFERENCIAL DOS PASSOS DO PBL

| DEFINIÇÃO DO PROBLEMA: 2 | | | |
|---|---|---|--|
| Com Relação ao Problema | | Com relação ao Grupo | |
| Hipóteses | Fatos | Questões de Aprendizagem | Estratégias de Pesquisa |
| Levantamento de possível causas que ocasionam o problema (todos podem se manifestar, sem censura do grupo) | Busque no problema indícios para as suas hipóteses (atividade com discussão) | Aponte conceitos relevantes para solucionar o problema. | Planejar como o grupo buscará os conceitos (quem, como, quando, o que) |
| <p>Fechamento da Usina, ocasionando o seu despijo da fazenda onde morava; e sua falta de ensino básico que impossibilita que ele possa encontrar um emprego por ser analfabeto, que pode ter sido ocasionado na sua infância para ter que ajudar seus pais em casa e não conseguir estudar, mas não</p> | <p>Falta de verba para montar a Usina aberta e a mãe não conseguir um emprego por ser analfabeta.</p> | <p>Podem utilizar de direito a moradia que é um direito humano fundamental a todos, como a educação, onde os menores de idade tem esse direito.</p> | <p>Buscar informações sobre o direito a moradia na prefeitura ou em algum órgão responsável. Pesquisar em site</p> |
| Líder: [REDACTED] | Redator: [REDACTED] | Participante: [REDACTED] | Membro(s): [REDACTED] |

Fonte: Delisle (2000, p. 40)

esta explícito no texto, consideramos o fator histórico da nossa cidade.

ANEXO D

REDAÇÃO 1 – COM OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS – PROBLEMA 1 – GRUPO

1

A injustiça e a desigualdade social, vem trazendo diversos problemas e dificuldades para muitas pessoas nos dias de hoje. O caso de João, retrata exatamente o que acontece com muitos de nossos jovens, que enfrentam dificuldades para alcançar seus sonhos e objetivos por decorrência da falta ou de pouca disponibilidade de emprego, da dificuldade de se manter em uma universidade longe de sua cidade, e também de conseguir conciliar seu estudo em tempo integral com algum trabalho nas horas que não está estudando.

O problema retratado da vida do João é facilmente encontrado em várias partes do nosso país, até mesmo na nossa própria cidade. João é um jovem que sonha em se tornar um grande médico um dia, mas, com o problema de desemprego de seus pais que hoje vivem do surgimento de pequenos “bicos”, seu sonho parece cada vez mais distante.

Sempre foi um aluno dedicado, com boas notas, se destacando sempre, e através desse seu esforço conseguiu entrar no curso de Medicina na cidade de Londrina/PR, na Universidade Estadual de Londrina (UEL) através do ENEM, onde conseguiu uma nota de 891,05, sendo assim tendo uma grande chance de se tornar o grande médico que sempre sonhou.

O seu problema vai muito mais além, por conta do desemprego do seus pais, muitas vezes João não tinha nem comida na mesa e sua única refeição era a que a escola oferecia no intervalo, e pensando nisso, como ele conseguiria se manter em uma cidade onde não conhece ninguém, não tem um trabalho, nem mesmo uma moradia?

Outro problema também é que o curso de Medicina é integral, porém, se ele conseguisse arrumar um trabalho não teria um bom retorno mensal.

Tudo isso tem um por que: a falta de investimento!

A Usina da região em que seu pai trabalhava, foi fechada, e com isso, inúmeras pessoas ficaram desempregadas, inclusive seu pai, assim dificultando a vida de sua família.

Com isso, João não conseguiria cursar sua faculdade por vários problemas. Tais eles como lugar para morar, como se alimentar, ou até mesmo se ele continuasse morando aqui como ele iria para lá todos os dias, com seus pais estando desempregados e apenas fazendo bicos de vez em quando, então não teriam dinheiro para pagar uma van já que mal conseguem ter comida em casa.

Muitas vezes não imaginamos o quão difícil é se manter em outra cidade ou mesmo na sua própria cidade natal, e como é difícil conseguir seguir os nossos sonhos.

Infelizmente o problema de João não é diferente de muitos pois o desemprego dos brasileiros é uma realidade dos nossos dias atuais e a falta de ajuda a estudantes universitários também.

Algumas soluções que podem ajudar João a se manter na faculdade é: usar de suas janelas da faculdade para trabalhar fora e conseguir se manter no curso, ou até mesmo tentar arranjar um emprego na própria faculdade, isso pode ajudá-lo por um breve momento, mas não resolveria sua situação, e também, ele pode recorrer à ajuda de sua comunidade em relação à moradia e alimentação e indo também atrás de ONGs que se especializam nesses tipos de problema, além dessas idéias, algo que poderia ajudar nesse caso é a cidade ir em busca de soluções que poderiam resolver a causa do desemprego na cidade reabrindo a usina.

No começo ele poderá enfrentar diversas dificuldades, e muitas delas não terão uma solução imediata, mas com todas as soluções já apresentadas, João poderá conseguir realizar seus objetivos.

ANEXO E
REDAÇÃO FINAL – COM OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS – PROBLEMA 1 –
GRUPO 1

A injustiça e a desigualdade, são problemas que afetam diversos países na atualidade, e que vem trazendo diversos problemas e dificuldades para muitas pessoas nos dias de hoje. O caso de João, retrata exatamente o que acontece com muitos de nossos jovens, que enfrentam dificuldades para alcançar seus sonhos e objetivos por decorrência da falta ou de pouca disponibilidade de emprego, da dificuldade de se manter em uma universidade por conta das condições financeiras, e também de conseguir conciliar seu estudo em tempo integral com algum trabalho nas horas que não está estudando. E até mesmo da falta de oportunidade que muitos têm em relação aos estudos.

O problema retratado da vida do João é facilmente encontrado em várias partes do nosso país, até mesmo na nossa própria cidade. João é um jovem que sonha em se tornar um grande médico um dia, mas, com o problema de desemprego de seus pais que hoje vivem do surgimento de pequenos “bicos”, seu sonho parece cada vez mais distante.

Sempre foi um aluno dedicado, com boas notas, se destacando sempre, e através desse seu esforço conseguiu entrar no curso de Medicina na cidade de Londrina/PR, na Universidade Estadual de Londrina (UEL) através do ENEM, onde conseguiu uma nota de 891,05, sendo assim tendo uma grande chance de se tornar o grande médico que sempre sonhou.

O seu problema vai muito mais além, por conta do desemprego do seus pais, ele não teria condições financeiras para se manter na universidade e muitas vezes João não tinha nem comida em sua casa, a única refeição era a que a escola oferecia no intervalo, e pensando nisso, como ele conseguiria se manter em uma cidade onde não conhece ninguém, não tem um trabalho, nem mesmo uma moradia?

Outro problema também é que o curso de Medicina é integral, se ele conseguisse arrumar um trabalho não teria um bom retorno mensal.

Tudo isso tem um por que: a falta de investimento!

A Usina da região em que seu pai trabalhava, foi fechada, e com isso, inúmeras pessoas ficaram desempregadas, inclusive seu pai, assim dificultando a vida de sua família.

Com isso, João não conseguiria cursar sua faculdade por vários problemas. Tais eles como lugar para morar, como se alimentar, ou até mesmo se ele continuasse morando aqui como ele iria para lá todos os dias, com seus pais estando desempregados e apenas fazendo bicos de vez em quando, então não teriam dinheiro para pagar uma van já que mal conseguem ter comida em casa.

Muitas vezes não imaginamos o quão difícil é se manter em outra cidade ou mesmo na sua própria cidade natal, e como é difícil conseguir seguir os nossos sonhos.

Infelizmente o problema de João não é diferente de muitos, pois o desemprego dos brasileiros é uma realidade dos nossos dias atuais e a falta de ajuda a estudantes universitários também.

Com isso entra os Direitos Humanos, que são os direitos de todos os seres humanos, que tem a finalidade de manter a igualdade entre as pessoas, por fim na injustiça, na discriminação, independentemente de nacionalidade, etnia, raça, idioma ou religião.

E isso inclui que todos, têm direito de vida, de liberdade seja de opinião ou expressão, o direito à educação e ao trabalho.

A educação sendo um direito fundamental, tem muita importância, que vai além de conseguir obter um bom emprego ou uma renda consideravelmente boa.

Por meio da mesma, podemos garantir garantir nosso próprio desenvolvimento econômico, cultural e social.

Uma educação de qualidade pode garantir o combate à pobreza, porque quando mais pessoas estiverem estudando, mais oportunidades terá no mercado de trabalho, uma boa educação pode fazer com que a economia do país cresça, faz com que se tenha mais acesso a melhores condições de vida e de cuidar da saúde. Além disso a educação pode combater a desigualdade, contribuindo para que se tenha uma sociedade mais justa e menos violenta. Ela é fundamental para que se tenha conhecimento também, de todos os outros direitos destinados aos seres humanos.

O estado, por meio dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, são obrigados a oferecer uma rede de ensino para que todos possam ter a oportunidade de estudar.

A permanência do estudante no decorrer do curso, deveria ser algo democrático e igualitário para todos, pois é um direito, que está na Constituição Federal, que diz que é um dever do Estado e da Família.

E existe um programa de assistência estudantil, que pode amparar pessoas com o mesmo caso de João, para que eles possam se manter no curso. Essa assistência proporciona desde uma ajuda em questão a moradia, alimentação gratuita no restaurante universitário, transporte para seu deslocamento durante o período letivo e também recursos financeiros, incluindo bolsas pró-graduando.

Para conseguir essa ajuda João tem que estar dentro de alguns requisitos, como por exemplo estar em um padrão econômico (renda familiar de até 1,5 salário mínimo), que vão ser analisados para que ele possa receber a Assistência Estudantil.

Algumas soluções que também podem ajudar João a se manter na faculdade é: recorrer à ajuda de sua comunidade em relação à moradia e alimentação e indo também atrás de ONGs que se especializam nesses tipos de problema, além dessas idéias, algo que poderia ajudar nesse caso é a cidade ir em busca de soluções que poderiam resolver a causa do desemprego na cidade reabrindo a usina.

Todos deveriam ter possibilidades iguais de ingressar e se manter em uma universidade, e também de ter a oportunidade de estudar em qualquer outra instituição. Tem muitas crianças, adolescentes, e até mesmo adultos, que estão precisando de um apoio, de um incentivo para poder ter condições melhores de vida e de estudo, muitas vezes só precisam de ajuda para conseguir aquilo que sempre sonhou cursar.

A educação é a base de tudo, incluindo para nos tornarmos pessoas mais justas, críticas, e ter conhecimento nunca é demais.

No começo ele poderá enfrentar diversas dificuldades, e muitas delas não terão uma solução imediata, mas com todas as soluções já apresentadas, João poderá conseguir realizar seus objetivos.

ANEXO F**REDAÇÃO 1 – COM OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS – PROBLEMA 2 – GRUPO****1**

O problema enfrentado por Gabriel e sua mãe está fortemente ligado a inúmeras causas sociais, como o desemprego, falta de alfabetização, falta de moradia; direitos que são totalmente necessários a qualquer cidadão, constituído por Leis para que toda e qualquer pessoa possa ter uma vida de qualidade fornecida pelo Estado.

Desde muito nova, sua mãe (com base nos estudos históricos de nossa cidade) deixou de lado os seus estudos para poder ajudar na renda de sua família, isso a impossibilitou de conseguir um trabalho em outras áreas melhores.

Com o fechamento da única maior fonte de emprego da cidade, ela acabou ficando desempregada, e sem ter onde trabalhar para sustentar ela e o filho. Em decorrência disso, hoje vive de trabalhos informais garantindo assim uma quantia mísera de dinheiro, não sendo o suficiente para o aluguel de uma casa e suas despesas, como água, luz e alimentação.

Gabriel, com apenas 11 anos de idade abandonou os estudos para poder trabalhar fazendo “bicos” e juntamente com ela conseguir algum dinheiro para tentar se manterem em algum lugar.

Este problema vai muito mais além, pois Gabriel ainda é uma criança, seu dever é estar na escola, como descrito no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Lei também não permite o trabalho infantil, garantindo assim mais uma vez a sua permanência dentro da escola, pois somente após seus 16 anos ele pode entrar em um projeto - como o Jovem Aprendiz -, podendo assim ter uma assistência financeira adicional sem ter que deixar de ir a escola.

Desde início Gabriel junto com sua mãe vem enfrentando problemas, por conta do fechamento da Usina da cidade de Porecatu, foram despejados da casa onde moravam que pertence a Usina.

Uma solução que poderíamos destacar é a busca de auxílio moradia para a mãe de Gabriel já que todos nós temos esse direito garantido.

Também procurar o prefeito para que possam ajudar resolver seu problema, pois é importante que Gabriel volte a estudar porque ele ainda é uma criança e mesmo que ele esteja afastado para que possa ajudar sua mãe, não é viável uma criança trabalhar e muito menos abandonar os seus estudos.

Gabriel como criança precisa ir a escola até para que no futuro ele possa ajudar sua mãe a aprender a ler e escrever.

Após recorrer aos seus direitos a mãe de Gabriel poderá conseguir uma melhora em sua vida e na vida de seu filho. Também poderá começar a fazer algum estágio no período noturno para que possa conseguir se alfabetizar e quem sabe daqui alguns anos cursar um ensino superior para conseguir seguir alguma profissão que deseja.

Assim tendo condição de sustentar seu filho para que ele não precise mais trabalhar e sim para que ele possa concluir seus estudos.

ANEXO G
REDAÇÃO 1 – FINAL – COM OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS –
PROBLEMA 2 – GRUPO 1

O problema enfrentado por Gabriel e sua mãe está fortemente ligado a inúmeras causas sociais, como o desemprego, falta de alfabetização, falta de moradia; direitos que são totalmente necessários a qualquer cidadão, constituído por Leis para que toda e qualquer pessoa possa ter uma vida de qualidade fornecida pelo Estado.

Desde muito nova, sua mãe (com base nos estudos históricos de nossa cidade) deixou de lado os seus estudos para poder ajudar na renda de sua família, isso a impossibilitou de conseguir um trabalho em outras áreas melhores. Com o fechamento da única e maior fonte de emprego da cidade, ela acabou ficando desempregada, e sem ter onde trabalhar para sustentar ela e o filho.

Em decorrência disso, hoje vive de trabalhos informais garantindo assim uma quantia mísera de dinheiro, não sendo o suficiente para o aluguel de uma casa e suas despesas, como água, luz e alimentação.

Gabriel, com apenas 11 anos de idade abandonou os estudos para poder trabalhar fazendo “bicos” e juntamente com ela conseguir algum dinheiro para tentar se manterem em algum lugar.

Este problema vai muito mais além, pois Gabriel ainda é uma criança, seu dever é estar na escola, como descrito no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Lei também não permite o trabalho infantil, garantindo assim mais uma vez a sua permanência dentro da escola, pois somente após seus 16 anos ele pode entrar em um projeto - como o Jovem Aprendiz -, podendo assim ter uma assistência financeira adicional sem ter que deixar de ir a escola.

Desde início Gabriel junto com sua mãe vem enfrentando problemas, por conta do fechamento da Usina da cidade de Porecatu, foram despejados da casa onde moravam que pertence a Usina.

Uma solução que poderíamos destacar é a busca de auxílio moradia para a mãe de Gabriel já que todos nós temos esse direito garantido. Direito a moradia é simplesmente o direito de se ter um lar, ele é fundamental a todos, desde 1998 isso se tornou um Direito Social, cada um de nós precisamos ter um local para chamar de lar, um lugar que nos dê conforto, comodidade e principalmente segurança. Mas infelizmente para muitos o único local de moradia são as ruas ou lugares abandonados.

Também procurar o prefeito para que possam ajudar resolver seu problema, procurando saber se a cidade tem algum projeto: como por exemplo Minha Casa, Minha Vida financiado pela Caixa Federal junto com o prefeito da cidade, para assegurar a moradia de seus habitantes, pois é importante que Gabriel volte a estudar porque ele ainda é uma criança e mesmo que ele esteja afastado para que possa ajudar sua mãe, não é viável uma criança trabalhar e muito menos abandonar os seus estudos.

Conseguindo este benefício, eles podem conseguir o parcelamento do custo da moradia em vários meses ou, ter a divisão do valor da casa - o Estado paga uma parte e eles pagam a outra parte, proporcionalmente à sua condição financeira e/ou conseguir até mesmo a isenção total de custos.

Gabriel como criança precisa ir a escola até para que no futuro ele possa ajudar sua mãe a aprender a ler e escrever.

Após recorrer aos seus direitos a mãe de Gabriel poderá conseguir uma melhora em sua vida e na vida de seu filho. Também poderá começar a fazer algum estágio no período noturno para que possa conseguir se alfabetizar e quem sabe daqui alguns anos cursar um ensino superior para conseguir seguir alguma profissão que deseja. Assim tendo condição de sustentar seu filho para que ele não precise mais trabalhar e sim para que ele possa concluir seus estudos.

São nossos direitos ter saúde disponível, ao trabalho, educação, alimentação, o lazer, a moradia, a segurança, a previdência social e a assistência aos desamparados.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROBLEMA 1

Problema 1 – Injustiça/Desigualdade Social

João, morador da zona rural da cidade de Porecatu/PR, sempre foi um menino muito estudioso. Seus pais eram cortadores de cana, mas com o fechamento da única usina da cidade, ficaram desempregados e hoje vivem de pequenos “bicos”. Há dias que a única refeição que João tem é a que a escola disponibiliza no intervalo. Desde criança seu sonho era ser médico. Quando cursava o ensino médio, sempre se destacou, inclusive no ENEM, obtendo nota de 891,05 pontos que permitiu que ele pudesse entrar no curso de Medicina na cidade de Londrina/PR na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e realizar seu sonho.

Acontece que os pais de João não têm condições de mantê-lo no curso, uma vez que eles se encontram desempregados. Ocorre ainda que o curso de Medicina é integral, logo, João terá que morar em Londrina. Diante disso, quais serão os desafios que João deverá superar para poder cursar Medicina? Qual a responsabilidade do Estado diante da situação relatada? E neste contexto você deverá apresentar soluções para que João possa realizar seu sonho.

Recursos para Aprendizagem

ALVES, J. de M. **A assistência estudantil no âmbito da política de Educação Superior Pública**. Disponível em:

http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm. Acesso em: 05 abr. 2019

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república Federativa do Brasil**. Senado Federal, 1988.

MAZZUOLI, V. de O. **Curso de Direitos Humanos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Método, 2014, cap.: Noções gerais sobre direitos humanos, p. 19-38

FANTÁSTICO. **Médico conta em carta emocionante desafio que enfrentou para se formar**. Disponível em:

<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/09/16/medico-counta-em-carta-emocionante-desafio-que-enfrentou-para-se-formar.ghtml>. Acesso: 21 set. 2018

VETTORAZZO, L. Cerca de 13 milhões de brasileiros ainda vivem em pobreza extrema no Brasil, diz IBGE. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 dez. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/12/1943549-cerca-de-13-milhoes-ainda-vivem-em-pobreza-extrema-no-brasil-diz-ibge.shtml>. Acesso 20 set. 2018.

REFLEXO. Disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/3130>. Acesso em 28 set. 2018

APÊNDICE B - PROBLEMA 2

Problema 2 – Moradia

Gabriel tem 11 anos e junto com a sua mãe, residiam em umas das fazendas pertencentes à Usina da cidade de Porecatu/PR, uma vez que esta trabalhava na mesma como cortadora de cana-de-açúcar. Após o fechamento da referida Usina eles foram despejados da casa que moravam na fazenda, e obrigados a vir para a cidade na busca por moradia e emprego. Contudo, por falta de estudos, haja vista a mãe de Gabriel ser analfabeta, não consegue arrumar um serviço e acaba vivendo de trabalhos informais para conseguir algum sustento. Eles receberam novamente uma ordem de despejo, pois não conseguem pagar o aluguel e diante disso tudo, sabendo dessas condições, Gabriel não está frequentando a escola, pois tenta ajudar sua mãe fazendo alguns “bicos”. Você acaba de conhecer Gabriel. Diante disso, discorra sobre quais são as possíveis soluções que garanta a Gabriel uma moradia digna e assim possibilitar a frequência de Gabriel na escola.

Recursos para Aprendizagem

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república Federativa do Brasil**. Senado Federal, 1988.

LOPES, M. Sob tensão, duas famílias são despejadas no Santa Emília. **Campo Grande News**, 20 fev. 2013. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/sob-tensao-duas-familias-sao-despejadas-no-santa-emilia> Acesso em: 14 nov. 2018

MAZZUOLI, V. de O. **Curso de Direitos Humanos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Método, 2014, cap.: Noções gerais sobre direitos humanos, p. 19-38

O QUE É O DIREITO HUMANO A MORADIA DIGNA? Projeto DHnet. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/br/rs/terra_trab/dh_moradia.html. Acesso em: 14 nov. 2018.

DIREITO À MORADIA: TODOS TÊM DIREITO A UM LAR. Politize!. Disponível em: <https://www.politize.com.br/direito-a-moradia/>. Acesso em: 14 nov. 2018.

RATOS DE RUA. Disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/8294>. Acesso em 28 set. 2018

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data: __/__/__ __:__ PBL em relação ao problema: _____

- 1) Descrição do ambiente:
- 2) Comportamento observado:
- 3) Comentários dos estudantes:
- 4) Expressão dos estudantes:
- 5) Interação dos estudantes:

APÊNDICE D - QUADRO REFERENCIAL DOS PASSOS DO PBL

| DEFINIÇÃO DO PROBLEMA: | | | |
|--|--|---|--|
| Com Relação ao Problema | | Com relação ao Grupo | |
| Hipóteses | Fatos | Questões de Aprendizagem | Estratégias de Pesquisa |
| Levantamento de possível causas que ocasionam o problema (todos podem se manifestar, sem censura do grupo) | Busque no problema indícios para as suas hipóteses (atividade com discussão) | Aponte conceitos relevantes para solucionar o problema. | Planejar como o grupo buscará os conceitos (quem, como, quando, o que) |
| | | | |
| Líder: | Redator: | Porta-voz | Membro(s) |

Fonte: Delisle (2000, p. 40).

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS DISCENTES –
AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO**

| | | | | | | | |
|--|------------------|------------|----------------|---------------------|----------------------|-------|--|
| Aluno: | | Grupo | | Problema: | | Data: | |
| Avaliação | | | | | | | |
| Questionamentos | Excelente | Bom | Regular | Insuficiente | Justificativa | | |
| 1. Esteve presente nos encontros? | | | | | | | |
| 2. Contribuiu para as discussões? | | | | | | | |
| 3. Realizou perguntas relevantes? | | | | | | | |
| 4. Quando houve questionamentos pelo grupo, respondeu? | | | | | | | |
| 5. Realizou tarefas fora da sala de aula para contribuir com a discussão no grupo? | | | | | | | |
| 6. Trouxe material que pudesse auxiliar na resolução do problema? | | | | | | | |
| 7. Teve facilidade para obter os materiais necessários para resolver o problema? | | | | | | | |
| 8. Foi bom ouvinte, respeitando a opinião dos demais participantes? | | | | | | | |
| 9. Contribuiu para o desenvolvimento do problema? | | | | | | | |
| 10. Conseguiu atingir os objetivos educacionais propostos? | | | | | | | |

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2005).

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PROCESSO EDUCACIONAL E
MÉTODO UTILIZADO**

Nome do aluno:

Grupo:

Problema:

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Qual a sua avaliação para o método usado?

4. Quais as vantagens em usar o PBL?

5. Quais as desvantagens em usar o PBL?

6. Você sentiu-se motivado a resolver os problemas? Por quê?

7. Você acredita ser relevante o aprendizado em Direitos Humanos? Comente

8. Você se sente confiante para discutir problemas envolvendo Direitos Humanos após a metodologia vivenciada?

9. Você se sentiu satisfeito com os conhecimentos adquiridos durante as aulas? Comente.

10. O uso dos filmes ajudou na reflexão do conteúdo trabalhado? Como? Facilitou ou não o seu aprendizado?

11. A metodologia incentivou você a buscar soluções e ter mais autonomia no aprendizado?

12. Você gostaria que seus professores utilizassem esse tipo de abordagem em suas aulas?

APÊNDICE G – TEMAS DAS REDAÇÕES DO ENEM ENTRE 2014 A 2018

| ANO | TEMA |
|---------------------|--|
| 2014 | PUBLICIDADE INFANTIL EM QUESTÃO NO BRASIL |
| 2015 | A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA |
| 2016 | CAMINHOS PARA COMBATER A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO BRASIL |
| 2017 | DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE SURDOS NO BRASIL |
| 2017 – 2º Aplicação | CAMINHOS PARA COMBATER O RACISMO NO BRASIL |
| 2017 – PPL | CONSEQUÊNCIAS DA BUSCA POR PADRÕES DE BELEZA IDEALIZADOS |
| 2018 | MANIPULAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO USUÁRIO PELO CONTROLE DE DADOS NA INTERNET |

Fonte: Adaptado de vestibulandoweb (2019).