

Educação em Direitos Humanos no ensino superior: reflexões a partir de uma experiência pedagógica na graduação em Psicologia

Human Rights Education in higher education: reflections from a pedagogical experience in a Psychology undergraduate program

Flávia Lemos Abade

flavia.abade@gmail.com

Maria Lúcia Miranda Afonso

luafonso@yahoo.com

Centro Universitário UNA

Resumo

O presente artigo aborda a questão da Educação em Direitos Humanos no ensino superior e reflete sobre a sua relevância na formação em Psicologia. Para fundamentar a discussão, explora a relação entre Direitos Humanos, Direitos de Cidadania e Educação em Direitos Humanos. Apresenta as proposições para o ensino superior que constam do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, lançado pela UNESCO em 2005, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, aprovado em 2006, e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, estabelecidas em 2012. Em seguida, é feita uma revisão, na literatura científica, sobre o debate intelectual que vem acompanhando esta questão no Brasil. Por fim, uma experiência pedagógica em um curso de graduação em Psicologia é relatada, buscando-se discutir suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no ensino superior.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Ensino superior. Estudos em Psicologia. Metodologias participativas.

Abstract

The present paper approaches the issue of Human Rights Education in higher education and reflects on its relevance for the undergraduate training in Psychology. In order to provide the basis for the discussion, the paper explores the relationship among Human Rights, Citizenship Rights and Human Rights Education. It presents the main propositions for higher education sustained by the World Programme for Human Rights Education, launched by the United Nations, in 2005, the National Plan for Human Rights Education, approved in 2006, in Brazil, and the National Guidelines for Human Rights Education, established in 2012. Following, the paper reviews the intellectual debate around Human Rights Education, in the scientific literature, in Brazil. Finally, it describes a pedagogical experience developed in a Psychology undergraduate studies program, pointing out to its possible contributions for Human Rights Education in higher education programs.

Key words: Human Rights Education. Higher Education. Psychological Studies. Participative Methodologies.

I ntrodução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1948 (ONU, 1948) e ratificada na Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena (ONU, 1993), reconheceu a educação como direito fundamental e recomendou aos países signatários (dentre eles, o Brasil) que desenvolvessem a Educação em Direitos Humanos (EDH) para o fortalecimento da cidadania e de uma cultura de paz.

A EDH passa a ocupar importante papel na construção democrática da sociedade. Em 2005, foi lançado, pela ONU, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012a; UNESCO, 2012b), que influenciou diretamente o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006a), aprovado em 2006, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), publicadas em 2012.

Neste artigo, discutimos a Educação em Direitos Humanos (EDH) no ensino superior e refletimos sobre a sua importância na formação em Psicologia. Começamos por uma introdução à relação entre Direitos Humanos (DH), Direitos de Cidadania (DC) e EDH. Apresentamos as proposições para o ensino superior que constam do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Revisamos, na literatura científica, o debate intelectual que vem acompanhando a EDH. Por fim, descrevemos uma experiência pedagógica na graduação em Psicologia, buscando identificar contribuições para a EDH no ensino superior.

Cidadania e Educação em Direitos Humanos

O conceito central para os Direitos Humanos (DH) nos séculos XX e XXI é o de *persona humana*: os DH são aqueles definidos como fundamentais à defesa irreduzível e inegociável da dignidade da pessoa humana. Apresentam-se como construção histórica, a partir das lutas pelas liberdades e contra as diversas formas

de opressão. Constituem um conjunto universal, indivisível, interdependente e interrelacionado, de forma que um direito só é de fato garantido se os outros também o forem. Abrangem a luta contra todas as formas de tratamento cruel, mas não se restringem a ela. Constituem um horizonte amplo de defesa da dignidade do ser humano, em transformação ao longo da história (MEDEIROS, 2006; AFONSO, 2010; BARREIRO; FARIA; SANTOS, 2011).

A emergência dos direitos fundamentais, em cada sociedade, está ligada às suas particularidades históricas e processos políticos. Cidadania e dignidade humana são correlacionadas na dimensão política (MEDEIROS, 2006; AFONSO, 2010). Torna-se, portanto, estratégico articular os DH e a cidadania.

Entendemos os *direitos de cidadania* (DC) como aqueles garantidos pela Constituição Federal e pelos demais preceitos do ordenamento jurídico. Os DH ganham materialidade com os DC conquistados. Introduzem uma perspectiva mais ampla: um horizonte político, ético, filosófico para compreensão e construção histórica da *dignidade humana* (SCHIEFER, 2004). Como observa Medeiros (2006, p.200), os direitos humanos são proposições éticas, tendo “eficácia mais simbólica que jurídica” e “é a comunidade política que garante os direitos”. Prado (2003, p.66) acrescenta: “é preciso levar em conta que os direitos humanos constituem um horizonte de possibilidades, de disputas políticas e antagonismos contemporâneos”.

A reciprocidade entre os DC e os DH torna-se crucial para a efetivação de ambos. De fato, compreendemos a cidadania como “o direito a ter direitos” (ARENDT citada por LAFER, 1997, p. 58) e, ainda, como a condição do exercício pleno desses direitos. Assim, a EDH tem que se preocupar igualmente com os DH e os DC, abordando direitos conquistados, mas, também, as desigualdades sociais bem como a diversidade social, cultural e humana.

Dagnino (1994) aponta a emergência de uma *nova cidadania* no processo de construção democrática, no Brasil. Novos sujeitos sociais apresentam suas demandas para o Estado e a sociedade, em um movimento de ampliação da concepção e das práticas de cidadania. Os sujeitos sociais são ativos na formulação e na luta por seus direitos. Assim, a *nova cidadania* vincula-se também à sociabilidade. A ampliação da cultura democrática exige a transformação da relação dos indivíduos com o Estado e com a sociedade civil, ou seja, entre os cidadãos.

Demo (1995, p. 6-7) propõe pensar a cidadania em três dimensões interpostas no contexto histórico: (1) a cidadania tutelada, que, sob a égide do paternalismo, concede aos cidadãos apenas o que coincide com os interesses do Estado e das classes dominantes; (2) a cidadania assistida, na qual a noção do direito a ter direitos se anuncia, mas é limitada pela marginalização de diversos setores sociais e pelo controle do Estado sobre a sociedade, e (3) a cidadania emancipatória, que une o direito a ter direitos com a participação ativa, consciente e crítica dos cidadãos, incluindo o direito da sociedade a ter controle sobre as políticas desenvolvidas pelo Estado. Para Fadul (2012), a noção de *nova cidadania*, proposta por Dagnino (1994), é correlata ao conceito de cidadania emancipatória de Demo (1995). A ênfase na participação dos cidadãos leva à valorização da EDH na escola e na sociedade.

Apesar dos avanços na definição dos DC, na Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira, violenta e desigual, ainda se debate entre as dimensões de cidadania. A EDH precisa levar em conta esse cenário histórico e a necessidade de promoção dos DH, na defesa da cidadania emancipatória. Sem essa preocupação, tornar-se-ia mera retórica em um contexto adverso.

Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos no ensino superior

Tanto no PMEDH quanto no PNEDH, a EDH visa o respeito à dignidade humana, o exercício dos direitos e a formação para a participação cidadã, o que exige não apenas a consciência dos próprios direitos, mas a percepção da alteridade, o respeito ao outro, na sua diferença e, da mesma forma, em sua dignidade (BRASIL, 2006a). A EDH abrange conhecimentos, técnicas, valores, atitudes e comportamentos bem como a adoção de medidas para defender e difundir os direitos humanos (PMEDH, 2012a, p. 16).

Assim, dentre os seus objetivos, o PMEDH indica o respeito às liberdades fundamentais, a compreensão entre povos, a participação de todos na sociedade democrática, a paz e o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2012, p. 16). O PNEDH corrobora esses objetivos e se propõe, ainda, a fortalecer o papel estratégico da EDH para o Estado democrático de direito e encorajar o

desenvolvimento de ações de EDH pelo poder público e pela sociedade civil (BRASIL, 2006a, p. 26-27).

Em relação à postura pedagógica, o PMEDH, o PNEDH e as DNEDH recomendam processos participativos, de construção coletiva, com linguagens e materiais didáticos que promovam os valores, as atitudes, as ações, as estratégias e os instrumentos para a defesa, a promoção e a ampliação dos direitos humanos, incluindo temas como discriminação racial, relações de gênero e outros (BRASIL, 2006a; UNESCO, 2012a; BRASIL, 2012).

O PNEDH se organiza em cinco eixos: educação básica; ensino superior; educação não formal; a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e educação e mídia. Em relação à educação superior, reafirma a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Propõe que (1) no ensino, a EDH seja incluída em modalidades diversas, como disciplinas obrigatórias e optativas, ou em atividades transversais no projeto político-pedagógico dos cursos, entre outras; (2) na pesquisa, os DH devem ser reconhecidos como área interdisciplinar e transdisciplinar, gerando linhas, programas e projetos de pesquisa; e (3) na extensão, os DH estão incluídos no Plano Nacional de Extensão Universitária, podendo haver atividades de capacitação, assessoria, serviços e outras. A EDH deve subsidiar as diretrizes curriculares nas diversas áreas de conhecimento.

Em 2012, por meio da Resolução CNE/CP 1/2012, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) que vieram reiterar e fortalecer as proposições já construídas no PNEDH. Além de ações diversas, por meio de disciplinas ou projetos inter e transdisciplinares, recomenda-se o desenvolvimento de materiais didáticos, e a incorporação da EDH nas ações de pesquisa e de extensão, sempre em diálogo com a sociedade (BRASIL, 2012).

Passados dez anos da primeira versão do PNEDH, é importante indagar como as IES vêm se adequando às proposições feitas em 2006 e aprofundadas em 2012. O debate sobre EDH tem incorporado questões relevantes sobre a pedagogia crítica, a educação e os processos sociais de participação, como veremos a seguir.

O debate sobre a Educação em Direitos Humanos e o ensino superior

Uma revisão de literatura mostra a EDH como construção histórica que acompanha o avanço dos DH e DC, transformando-se sob o contínuo impacto das demandas sociais. A EDH é fundamental para o projeto histórico de fortalecimento da cidadania na sociedade brasileira, ainda que seja questionada a necessidade de fortalecimento da sua relação com a cidadania emancipatória (AFONSO; ABADE, 2013; ARAÚJO, 2008; CANDAU, 2008; CANDAU, 2012; FERNANDES; PALUDETO, 2010; CANDAU; SACAVINO, 2010; BARREIRO; FARIA; SANTOS, 2011; RAMOS, 2011; RODINO, 2012;).

O debate sobre a EDH precede, acompanha e influencia o PNEDH e as DNEDH. Nele, conforme afirma Ramos (2011), pode haver diferentes concepções sobre universalidade, diferença, igualdade e escola e é preciso abrir espaço para a manifestação de diferentes visões e experiências, buscando ampliar as conquistas em uma democracia pluralista. Na medida em que diferentes atores sociais apresentam novas reivindicações, lutando por novos DC, renova-se o questionamento sobre os DH e, conseqüentemente, sobre a EDH. Qual deve ser o seu conteúdo? Que temáticas abordar? Quem educa quem em Direitos Humanos?

Entendemos que será justamente na relação entre direitos conquistados e o movimento da sociedade para fazer reconhecer novos direitos, no horizonte histórico dos DH, que a EDH encontrará seus conteúdos e motivações. Conforme afirmou Candau (2008; 2010; 2012), é preciso ampliar o diálogo em torno dos pontos conflituosos, para fazer avançar as conquistas, articulando as políticas universais, instituídas, que reafirmam a igualdade de acesso a direitos, com as políticas de identidade, que respondem às lutas por reconhecimento das particularidades dos diversos atores sociais.

Argumentamos, com Fernandes e Paludeto (2010), que a construção histórica dos DC não decorre automaticamente da DUDH, embora tenha com ela um encontro fundamental. Torna-se importante diferenciar e articular os DH e os DC, visando potencializar o seu valor na defesa da dignidade humana e da justiça social, orientando as ações em EDH. Nesta visão, diversos autores (AFONSO; ABADE, 2007; AFONSO; ABADE, 2013; CANDAU, 2008; CANDAU, 2012; ARAÚJO, 2008;

SANTOS, 2009; FERNANDES; PALUDETO, 2010; RAMOS, 2011) apontam, como elementos essenciais para a EDH:

- A EDH deve partir de uma postura de interculturalidade crítica e dialógica. Candau (2008) propõe que a EDH contribua para: (1) a *desconstrução* de preconceitos e discriminações nas relações sociais; (2) a *articulação* entre igualdade e diferença nas políticas educativas e nas práticas pedagógicas; (3) o *resgate* dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo; (4) a promoção de experiências de interação sistemática com os "outros" (alteridade); e (5) o *empoderamento* dos atores sociais.

- Os DH devem ser uma temática transversal abordada por todas as disciplinas, em sua diversidade de conteúdos e métodos, em ações interdisciplinares e em outros tipos de ações educativas na escola e na comunidade (ARAÚJO, 2008; RAMOS, 2011; SOUZA et al, 2011).

- A formação ética para a cidadania é assumida como finalidade da educação. Assim, a EDH não pode se limitar aos conteúdos informativos sobre direitos e instrumentos jurídicos, mas devem integrar a discussão de valores e de questões vividas pelos educandos, em seu contexto e modos de vida (RAMOS, 2011; AFONSO; ABADE, 2013).

- Deve-se valorizar o papel do educador na efetivação dos DH, dentro e fora do contexto escolar. A capacitação desses profissionais é importante, porém não se espera que se tornem especialistas em estatutos e instrumentos legais, e sim que atuem como mobilizadores de processos educativos em DH, podendo desenvolver projetos em conjunto e potencializar os seus conhecimentos específicos sobre os DH e os DC (CANDAU, 2008; CANDAU, 2012; FERNANDES; PALUDETO, 2010; RAMOS, 2011; BARREIRO; FARIA; SANTOS, 2011; RODINO, 2012; AFONSO; ABADE, 2013).

- A política de EDH deve contar com o engajamento conjunto dos profissionais da educação, das instituições educativas, das famílias, das comunidades e do Estado. A EDH é responsabilidade de toda a sociedade. Sem o trabalho conjunto entre as diversas instituições e atores da rede, faltaria sustentabilidade à EDH, e ela poderia ficar reduzida a uma mera retórica. Esse ponto introduz o desafio de construir práticas sociais ligadas ao desenvolvimento da EDH (FERNANDES; PALUDETO, 2010; CANDAU, 2008; CANDAU, 2012; RAMOS, 2011; BARREIRO; FARIA; SANTOS, 2011; SOUZA et al, 2011; RODINO, 2012, AFONSO; ABADE, 2013).

O debate sobre a EDH centrou-se, em grande parte, no ensino fundamental e médio. Entretanto, esses mesmos pontos precisam ser pensados para as instituições de ensino superior. Nesse sentido, subscrevemos que:

Instituições de ensino superior, por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade), não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural. (UNESCO, 2012b, p.14)

Entretanto, não podemos pressupor que docentes e discentes das universidades sejam os educadores eletivos ou estejam sempre na posição de quem está pronto para ensinar DH e DC para uma sociedade que “não sabe” sobre eles. Pensamos que as IES, além de seu papel educativo, constituem um campo importante para o desenvolvimento da EDH no Brasil.

Discutindo a importância da inserção nas diretrizes curriculares de diferentes cursos na educação superior, Dias e Porto (2010) ressaltam que o currículo é um campo de conhecimento atravessado por diferentes interesses e visões de mundo. Mas existe o desafio de se endereçar às diferentes culturas e modos de vida de todos aqueles envolvidos no processo educacional e assim favorecer transformações sociais e culturais.

Este artigo relata uma experiência de EDH na graduação em Psicologia, e assim é oportuno lembrar a Resolução nº 5 de 15/03/2011, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto complementar para a Formação de Professores em Psicologia (BRASIL, 2011).

Em seu art. 3º, as Diretrizes estabelecem que, dentre os princípios e compromissos que devem basear a formação do psicólogo, estão a “compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão” e “a atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades” (BRASIL, 2011, p. 1).

Também, em seu art. 13, parágrafo 1º, alínea c, as Diretrizes recomendam “formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação” (BRASIL, 2011, p. 5). Entretanto, embora as Diretrizes mostrem clara preocupação com a educação inclusiva em diferentes níveis de educação formal e informal, a EDH não é mencionada. Uma vez que a EDH pode ser considerada um campo mais amplo do que a educação inclusiva (e que pode, até mesmo, abrangê-la), seria interessante cogitar na possível ampliação das diretrizes, visando a sua clara articulação com o PNEDH e o PMEDH.

O Conselho Federal de Psicologia tem apoiado a produção e divulgação de documentos sobre a atuação de psicólogos em políticas públicas, em áreas como Saúde, Educação e Assistência Social. Foge ao escopo deste artigo fazer a sistematização dessas contribuições. Porém, é válido indagar como os cursos universitários têm incorporado as Diretrizes, que experiências têm sido desenvolvidas e que esforços são feitos nesta direção.

Uma experiência de Educação em Direitos Humanos na graduação em Psicologia

Nesse item, relatamos uma experiência de estágio, no curso de Psicologia do Centro Universitário UNA, em Belo Horizonte, que buscou articular ensino, pesquisa

e extensão, além de desenvolver ações em parceria com duas escolas públicas de ensino médio e fundamental, uma ONG e uma universidade federal.

Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

O Estágio Básico em Psicologia e Direitos Humanos é um estágio curricular obrigatório para os alunos do 4º módulo de Psicologia do Centro Universitário UNA, com duração de um semestre e um total de 80 horas, somando atividades de campo e supervisão. A experiência aqui relatada concerne ao período de 2011 a 2013. O estágio foi desenvolvido em articulação com dois outros projetos, iniciados em 2011: um de extensão (Oficinas em Direitos Humanos), em parceria com a ONG Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), e uma pesquisa-ação (Jogos de cidadania: o processo grupal e as tecnologias sociais no diálogo sobre direitos humanos) voltada para a construção de jogos educativos para EDH em contextos escolares e não escolares. Em 2012, os estagiários realizaram Rodas de Conversa (RC) sobre Cidadania e Direitos Humanos com alunos do ensino fundamental e médio, em escolas municipais. Em 2013, foi realizado o aperfeiçoamento e a impressão dos jogos, e foi publicado um livro sobre essa temática (AFONSO; ABADE, 2013). Buscamos articular ensino, pesquisa e extensão a partir do princípio da transversalidade da EDH.

O projeto político-pedagógico do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário UNA adota a Educação em Direitos Humanos como um elemento transversal que articula conteúdos disciplinares e interdisciplinares. A IES apoia projetos de pesquisa e de extensão que adotem os princípios e valores da Declaração do Milênio (ONU, 2000a) e da Carta da Terra (ONU, 2000b), quais sejam: a promoção de sociedades democráticas justas, participativas, sustentáveis e pacíficas; a igualdade e equidade de gênero; o desenvolvimento sustentável; o acesso universal à educação, saúde e oportunidades econômicas; o direito ao meio ambiente saudável e a um ambiente social que assegure a dignidade humana; a atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias sociais; e a promoção de uma cultura de paz.

O estágio seguiu os princípios de uma educação participativa visando gerar conhecimento, refletir sobre esse conhecimento e promover uma atitude ética para a prática profissional e para a vida. Foram apresentados e discutidos: o PNEDH, a

DUDH, a Declaração dos Objetivos do Milênio (ONU, 2000a) e a Carta da Terra (ONU, 2000b). O referencial teórico-metodológico incluía a Pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 2003, FREIRE, 2005), a Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 1994), a Intervenção Psicossociológica (LÉVY, 2001), o Grupo Operativo (PICHON-RIVIÈRE, 1988), as Oficinas de Intervenção Psicossocial (AFONSO et al, 2006) e as Rodas de Conversa (AFONSO; ABADE, 2008).

O processo pedagógico foi organizado em cinco etapas: (1) pesquisa bibliográfica; (2) contato com escolas públicas municipais, onde seriam realizadas RC sobre direitos humanos, (3) planejamento das RCs; (4) realização das RCs; (5) produção de relatórios, que eram discutidos em conjunto com estagiários e docentes.

Inicialmente, as professoras apresentavam a proposta de estágio aos alunos, buscando conhecer suas expectativas e sensibilizá-los para a discussão sobre Psicologia e EDH. Eles eram convidados a expressar suas ideias sobre os valores propostos: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza e responsabilidade comum. Refletiam sobre a presença – ou ausência - desses valores em suas vidas e como poderiam se preparar para serem multiplicadores dessa reflexão.

Duas escolas públicas de ensino fundamental e médio concordaram com a realização das RCs junto aos seus alunos, no contra-turno escolar. São instituições participantes do Programa Escola Integrada, desenvolvido pela Prefeitura de Belo Horizonte, que conta com atividades em tempo integral. Em cada uma, os estagiários assistiam a uma apresentação sobre o referido programa e faziam uma entrevista semiestruturada com a sua coordenadora. Em seguida, desenvolviam observação participante, durante alguns dias, na escola, com a finalidade de compreender melhor o seu contexto social e educativo, ter contato com os adolescentes e com eles levantar temas de seu interesse.

Chegava, então, o momento de planejar conjuntamente as atividades, o que envolvia uma discussão teórica sobre a metodologia proposta. Não era um processo puramente técnico. Os estagiários vivenciavam as RCs com as professoras, durante a supervisão, antes de realizá-las com os adolescentes. Era uma oportunidade para o diálogo sobre os valores que fundamentam a prática profissional em Psicologia e sua relação com os DH, a cidadania e a dignidade humana. Posteriormente, os

estagiários realizavam as RC nas escolas e faziam relatórios para discussão com colegas e professoras. Procurávamos promover as dimensões educativas previstas no PNEDH: conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e ações. Além da articulação com os projetos mencionados de extensão e de pesquisa, as professoras utilizavam, no estágio, conhecimentos de outras disciplinas, como Psicologia Social, Psicanálise e Metodologia Científica.

Os estagiários colaboraram intensamente na construção de metodologias participativas e materiais educativos para EDH, o que era também objetivo dos projetos articulados de pesquisa e de extensão. Em seguida, damos exemplos dessa produção.

Metodologias participativas em EDH

Ao longo do estágio, na articulação com os projetos de extensão e de pesquisa, as professoras, os estudantes e os adolescentes, nas escolas públicas, construíram e vivenciaram Rodas de Conversa, jogos educativos e técnicas de dinâmica de grupo para a discussão de DH e DC. Essa maneira ativa, criativa e participativa de envolvimento em EDH se revelou extremamente rica para a formação dos estudantes no curso de Psicologia.

Foi produzido um vídeo com uma discussão sobre *bullying* na escola (disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=FhWWiArKxOY&feature=youtu.be>), ressaltando o papel de agressores e vítimas, em situações de *bullying*, e também das testemunhas, que, seja pelo silêncio, seja por “achar graça”, contribuem para a continuidade desse fenômeno na escola.

As Rodas de Conversa

As *Rodas de Conversa* (RC) são encontros pontuais e estruturados para discussão de temas e questões escolhidos junto com o grupo de participantes. No estágio, esses temas eram relacionados aos DH e aos DC, dentro de uma ampla concepção sobre o que os adolescentes, nas escolas públicas, associavam a tais direitos. A RC se diferencia de uma palestra ou de uma aula, por utilizar, além de informações, recursos lúdicos e técnicas de dinamização de grupo, visando promover o diálogo e a reflexão, a partir de novas informações e, ainda, por buscar

potencializar a experiência e o conhecimento cotidiano dos participantes. É um meio de sensibilizar e motivar os participantes sobre questões de seu cotidiano e sua condição de cidadãos. Procura estimular um pensar crítico e criativo, refletindo sobre crenças existentes, questionando significados instituídos e construindo novos sentidos que possam orientar mudanças de posições dos sujeitos em suas relações sociais (AFONSO; ABADE, 2008).

Nas RCs, trabalhamos a partir da demanda dos sujeitos, suas experiências e seu conhecimento da vida cotidiana, no sentido de ampliá-los, questioná-los e potencializá-los. O objetivo é criar um contexto de diálogo, que favoreça a participação de todos e promova a reflexão sobre suas experiências articuladas aos DH (AFONSO; ABADE, 2008). A RC faz parte de um conjunto de metodologias participativas que buscam não apenas uma reflexão sobre aspectos racionais das questões a serem trabalhadas, mas também um trabalho de mudança subjetiva para a qual os processos de identificação e o vínculo grupal contribuem.

A discussão sobre o tema amplo DH nem sempre mobiliza prontamente os participantes e, muitas vezes, precisa ser articulada como “tema transversal” a temáticas que correspondem aos desafios do cotidiano vividos de maneira mais visível, pungente e imediata. No contato com as instituições e com os adolescentes, identificamos temas-geradores, como *bullying*, preconceito, convivência, diversidade, trabalho e gênero. A discussão desses temas, por meio de RCs e jogos, possibilitaram o trabalho transversal com os Direitos Humanos.

Temas-geradores, segundo Freire (2005), são temas relacionados a situações-limites vividas pelos grupos. São *geradores* porque contêm a possibilidade de se desdobrarem em outros que, por sua vez, podem se desdobrar em outras questões e ações. Permitem que o diálogo se aprofunde à medida que a frustração com a realidade e a consciência de incompletude transformam-se em atividade reflexiva e crítica no contexto social.

Nas RCs, adotamos uma “linha de base” que compreende: sensibilizar, problematizar e sistematizar (AFONSO et al, 2006; AFONSO; ABADE, 2007; AFONSO; ABADE, 2008). Sensibilizar para novos olhares e posturas, mobilizar os conhecimentos já existentes e conhecer a demanda é a primeira fase da ação. É uma etapa também importante para a constituição/fortalecimento do vínculo grupal. Na segunda fase, problematizar, implica trocar informações e instigar o grupo a

ampliar suas concepções acerca da temática discutida. É também construir novos saberes de forma lúdica e democrática. Sistematizar, na terceira fase, significa resgatar as discussões buscando relacioná-las ao contexto de vida e aos apoios necessários às mudanças individuais e coletivas.

O trecho abaixo, retirado de um relatório de estágio, descreve uma RC sobre a questão dos projetos de vida e direitos de cidadania:

O encontro teve como objetivo conversar sobre as expectativas dos jovens em relação ao futuro e à sua escolha profissional, tema este que já havia sido demandado pelo grupo. Iniciou-se com uma técnica de sensibilização. Um a um, os participantes andavam até o centro do grupo, seguravam um pedaço de pano e diziam: “Isso não é um tecido, isso é um...” e criavam uma alternativa, de acordo com a sua imaginação... Surgindo ideias como *tapete voador*, *sombrinha*, dentre outras. Conversou-se, então, sobre a criatividade no mercado de trabalho e na vida. Em seguida, os estagiários falaram um pouco sobre mercado de trabalho, trajetória profissional e planejamento de vida. Para problematizar a temática e promover a participação, foi feita, em seguida, a técnica de grupo “Telefone Mágico”: em dupla, os participantes conversam entre si usando um telefone simbólico, falando sobre sua vida, família, amigos, planos, como se já tivessem passado dez anos. O intuito era problematizar, dialogar e refletir. A partir da técnica, foi estimulada a discussão sobre as expectativas para o futuro e a escolha profissional, sempre buscando compreender a influência, para aqueles jovens, de seus pertencimentos sociais, tais como, gênero, raça/etnia e classe social. Enquanto alguns expressaram muitas dúvidas, outros tinham escolhas já feitas. Percebemos que o processo de construção da identidade do jovem apresenta-se ligado aos preconceitos e vulnerabilidades sociais vividas. Para que eles reflitam sobre os seus direitos, é preciso desconstruir preconceitos e compreender melhor as suas vulnerabilidades. O acesso aos direitos apresenta-se como um jogo que, na dialética da sociedade, vai definindo a trajetória social desses jovens. A educação, por exemplo, é teoricamente compreendida como um direito. Porém, na prática, os jovens não percebem as dificuldades de acesso à educação como falta de acesso ao direito e sim como dificuldades próprias. Assim, muitos se surpreendiam com falas dos colegas sobre suas expectativas profissionais, que desafiavam dificuldades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Falavam como se tais objetivos fossem muito distantes de sua realidade. E, assim, essa distância era “naturalizada”. Por exemplo, causavam impacto no grupo falas como “*Quero fazer medicina. Sempre tive a opinião formada*” ou “*Ser engenheira civil, casar, ter dois filhos*”. Alguns fizeram referência à necessidade da inserção do adolescente pobre no mercado de trabalho para obtenção de renda. Foi feita uma problematização sobre preconceitos e vulnerabilidades e também enfatizada a relevância de seus projetos, tanto como direitos quanto como realização humana. Falou-se sobre a disposição de cada um para

ser sujeito ativo da própria vida e lutar pelos seus direitos e sonhos, o que abriu espaço para que os adolescentes se expressassem, na linguagem imediata de cotidiano, a sua compreensão do direito a ter direitos: “Não posso me levar pelo que as pessoas falam e desistir dos meus sonhos” (SILVEIRA, H. B.; DIAS, E. C. S.; SANTOS, R. C., 2012¹).

No trecho citado, várias são as passagens que expressam como os estagiários e os adolescentes estabeleciam trocas que levavam à reflexão. Na medida em que os estudantes de Psicologia se perguntavam como intervir junto ao grupo de adolescentes, estes também se colocavam como sujeitos ativos nas Rodas de Conversa. Nos textos dos estagiários, expressões teóricas como *desconstruir preconceitos*, *trajetória social*, *vulnerabilidades* e outras mostram o empenho em adequar os conhecimentos de psicologia e psicologia social à reflexão em EDH. As técnicas utilizadas também foram adequadas aos objetivos da EDH.

Os jogos educativos

Jogos educativos podem promover interação e diálogo, servindo como estímulo à discussão de temas polêmicos e atuais. É uma estratégia que pode servir também para estimular a participação em diferentes contextos de aprendizagem. Conforme afirmam Nogueira et al (2011), o componente lúdico tem papel relevante no fortalecimento dos vínculos e na comunicação, potencializando o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva problematizadora.

Somando a experiência do estágio, da pesquisa-ação e da extensão, desenvolvemos, ao longo dos anos de 2011-2013, sete jogos, quatro dos quais em parceria com o Programa de Educação para a Diversidade (PROGED) da Universidade Federal de Ouro Preto. Foram eles: Jogo da Igualdade e das Diferenças (sobre *bullying* e direitos na escola), Trilhas da Cidadania (sobre direitos de cidadania, em uma perspectiva diversificada), Dominó dos Objetivos do Milênio (sobre os Objetivos do Milênio) e Siga o Lixo (sobre reciclagem e meio ambiente).

Em 2013, com apoio material do Ministério da Educação e da UFOP, esses quatro jogos receberam programação visual e foram impressos para serem distribuídos nas escolas públicas estaduais trabalhadas pelo PROGED. Além de um

¹ SILVEIRA, H. B.; DIAS, E. C. S.; SANTOS, R. C. Relatório de estágio em Psicologia e Direitos Humanos. Curso de Graduação em Psicologia. Centro Universitário UNA, 2012. Mimeo, não publicado.

folheto com regras, conteúdos e materiais, cada jogo incluiu um texto para educadores, abordando o seu uso em EDH. Todo o material dos quatro jogos foi disponibilizado para acesso aberto e *download* gratuito no site da RECIAMAM (<www.recimam.org>), cabendo aos interessados imprimir seus próprios exemplares, para fins estritamente educativos. Em seguida, descrevemos um desses jogos e discutimos sua pertinência na EDH.

O Jogo da Igualdade e das Diferenças (JID) foi construído com intensa participação dos estagiários, dos adolescentes e dos bolsistas de iniciação científica e de extensão. A temática do *bullying* foi escolhida pelos próprios adolescentes e complementada por nós com a questão mais ampla dos direitos na escola: não apenas direito à educação como todos os direitos de cidadania que, de alguma maneira, estão presentes no cotidiano da escola e na articulação da educação com a rede de serviços.

Para fundamentar a nossa abordagem, trabalhamos com a definição de Bandeira e Hutz (2012), para quem *bullying* é uma forma de agressão que ocorre entre pares e que tem a intenção de prejudicar, machucar, humilhar uma ou mais pessoas. Pode tomar a forma de agressão psicológica, através de abuso verbal (atribuir apelidos pejorativos, ridicularizar, etc.), de agressões físicas diversas contra a pessoa, seus pertences, ou, ainda, por meio de um deliberado isolamento social. Acontece nas interações presenciais ou em outros tipos de interação, como em comunicações virtuais. Pinheiro (2006) pondera que o *bullying* frequentemente está ligado a preconceitos sociais, o que faz dele uma forma de discriminação social ativa desenvolvida em contextos sociais diversos, dentre eles, a escola.

Em nossa pesquisa, consideramos importante diferenciar o *bullying* de outras formas de violação de direitos de crianças e adolescentes por parte de adultos ou instituições. Nesses casos, entendemos ser mais pertinente falar em *violência*, que será classificada de acordo com os estatutos legais, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). A violência contra a criança e o adolescente pode ser psicológica, física ou sexual e, ainda, envolver abandono ou negligência. Sugerimos que os educadores, nos diversos contextos, devem buscar conhecer mais tanto sobre o *bullying* como sobre a violência contra a criança e o adolescente, para a sua prevenção e superação. Buscamos inserir tais ideias no jogo.

O JID foi proposto como recurso educacional para conversar e refletir sobre o *bullying* e os direitos das crianças e adolescentes na escola. O jogo apresenta 21 diferentes casos: alguns que envolvem *bullying* ou outras violações de direitos e outros que não chegam a se caracterizar como tal. No início do jogo, sorteia-se um caso. O grupo participante, dividido em equipes, é desafiado, por meio do sorteio de “dicas”, a descobrir as características do caso, a desvendá-lo e a propor possíveis saídas para a situação. A equipe que logra “resolver” o caso ganha uma carta de *Conquista de Direitos*. Depois, sorteia-se novo caso e assim por diante. Vence a equipe com mais cartas de conquistas de direitos.

O jogo busca compreender o elemento de preconceito e discriminação existente no *bullying* e discutir formas para sua superação bem como para a promoção dos direitos na escola. Os casos apresentados são fictícios, mas conseguem sensibilizar os estudantes pela similaridade com a realidade contemporânea da escola brasileira. Como o jogo conta com 21 casos variados, é possível usá-lo muitas vezes sem repetir as questões, inclusive articulando os conteúdos aprendidos com outras atividades, tais como aulas, eventos voltados para a família e a comunidade, atividades culturais, e assim por diante. Essa articulação pode se dar de maneira interdisciplinar e transversal.

Além de organizar o contexto e mediar o jogo, o educador estimula o diálogo, buscando considerar as implicações que cada caso pode suscitar por meio de suas similaridades com o cotidiano dos participantes. O educador avalia se as respostas de cada equipe foram coerentes com a lógica de promoção dos DH e dos DC, e ajuda a decidir se uma equipe desvendou o caso em discussão e pode ganhar a carta de conquista de direitos. Por isso mesmo, o material do jogo inclui três tipos de cartões: (1) descrição dos casos, (2) dicas sobre cada caso para que as equipes possam desvendá-lo, e (3) dicas para os educadores abordarem cada caso na perspectiva dos DH e dos DC.

No início, os estudantes universitários criaram, junto com os adolescentes, a concepção, as regras e alguns casos para serem discutidos no jogo. Posteriormente, as professoras, os bolsistas e os estagiários fizeram uma revisão do material para estruturar o jogo, que voltou a ser testado pelos adolescentes e, só então, foi aperfeiçoado, integrando novos casos e recebendo a programação visual para ser impresso.

Enfatizamos que tanto as RC quanto os jogos educativos foram construídos com a intenção pedagógica de se promover a discussão dos princípios de DH que estão na base dos DC, e não apenas transmitir informações. Materiais educativos, baseados em metodologias participativas, abrem espaço para que os participantes expressem as suas preocupações, questionem os seus valores e práticas, ofereçam depoimentos, associem e dissociem significados instituídos, busquem novas informações e construam novos sentidos. Por isso mesmo, todo o nosso material foi construído com base no estudo de estatutos legais, convenções, acordos e planos nacionais e internacionais, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2006b) e outros.

Como discutido, o conteúdo da EDH precisa ser continuamente apropriado pelos educandos à luz de sua própria experiência e condição de cidadãos e seres humanos. Os processos educativos são construídos com a intenção de socializar informações, dialogar sobre a realidade social, mas sem a preocupação de obter “respostas certas”. Os conteúdos devem levar em conta as demandas e preocupações dos educandos, sem que o educador chegue de “mãos vazias”. Conhecimentos já construídos são tomados como “matrizes de possibilidades”, a partir das quais o debate pode ser associado à experiência vivida e aos conhecimentos gerados no cotidiano (AFONSO; ABADE, 2007). É possível utilizar os materiais produzidos em diferentes contextos, desde que apropriados e recriados. Além de informação e reflexão, a EDH deve oferecer apoio à formação de atitudes e desenvolvimento de ações na promoção da dignidade humana e da cidadania, em uma concepção de cidadania emancipatória, tal como defendida por Demo (1995).

Considerações finais

Os DH e os DC constituem conquistas históricas e a sua efetivação diz respeito não apenas ao Estado, às entidades internacionais, aos profissionais do Direito ou ao sistema jurídico, mas ao conjunto da sociedade. É preciso enfatizar o seu caráter histórico e a relevância das ações coletivas para a conquista de direitos. De fato, nem todos os direitos proclamados em 1948, e ratificados posteriormente em diversos documentos, encontraram sua plena efetivação. No entanto, o conceito de cidadania se ampliou para abranger novas questões como o direito à diversidade

sexual, à equidade de gênero, ao meio ambiente saudável, dentre outras (AFONSO, 2010).

A EDH precisa acompanhar o percurso histórico dos DH e dos DC na sociedade, inclusive apoiando o seu desenvolvimento. No caso do ensino superior, gostaríamos de fazer algumas sugestões que podem contribuir para que a EDH não se torne meramente acadêmica e nem se afaste dos problemas da sociedade.

Reiteramos as DNEDH, quando recomendam que as IES desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão para a promoção dos DH, em diálogo com a sociedade e com a gestão pública. Um mundo de possibilidades emerge de tais diretrizes: disciplinas, programas interdisciplinares, eventos, estágios, ações de extensão e assim por diante.

Particularmente, naquilo que pudemos aprender com a nossa própria experiência, reiteramos a importância das articulações interdisciplinares, tendo a EDH como eixo transversal. A EDH pode e deve estar presente em todas as áreas do conhecimento, não só como teoria, mas, também, como desenvolvimento de ações.

Tomando como referência tanto a DUDH como os diversos documentos que vêm sendo produzidos para a ampliação da concepção e da definição dos direitos humanos, pode-se abrir espaço para a articulação das diferentes áreas do conhecimento (em ações disciplinares ou interdisciplinares) com os DH e, portanto, com a EDH no ensino superior.

Entendemos que professores e estudantes universitários não possuem necessariamente um conhecimento e uma consciência sobre a EDH pelo mero fato de terem tido acesso ao nível superior de educação. Docentes e discentes das IES também precisam passar por algum processo de capacitação para atuarem como multiplicadores de uma cultura de defesa dos DC e DH, articulando suas áreas de conhecimento ao desenvolvimento dos DH e dos DC.

Na formação em Psicologia, há muitas possibilidades de aproximação com os DH e os DC. Como observou Rosato (2012), o conceito de dignidade humana, que embasa os DH, pode ser tomado como seminal na Psicologia, estabelecendo uma aproximação entre os dois campos. Torna-se importante promover debates e pesquisas sobre a incorporação das diretrizes curriculares nacionais, no que diz respeito à EDH, na graduação e na pós-graduação em Psicologia, fortalecendo a

visão emancipatória, ligada às questões contemporâneas e vivamente implicada com a promoção, a defesa, a garantia e a expansão da dignidade humana, da cidadania e dos Direitos Humanos.

Referências

AFONSO, E. M. M. Proposta para uma conversa sobre Direitos Humanos e interdisciplinaridade. In: DIREITOS HUMANOS E INTERDISCIPLINARIDADE, Belo Horizonte, 27 set. 2010. Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM) e Centro Universitário UNA.

AFONSO, M. L. M. et al. (Org.). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. Educação em Direitos Humanos: a construção de uma prática. *Caderno Comemorativo dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos 20 anos da Constituição Federal de 1988*. Coordenadoria Municipal de Direitos Humanos, Secretaria Municipal Adjunta de Direitos de Cidadania, Prefeitura de Belo Horizonte, 2007.

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. *Para reinventar as rodas: Rodas de Conversa em Direitos Humanos*. Belo Horizonte, RECIMAM, 2008. Disponível em www.recimam.org. Acesso em: 30 nov. 2013.

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. *Jogos para pensar: educação em direitos humanos e formação para a cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ARAÚJO, U. F. de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições*, v.19, n. 2, p.193-204, ago. 2008.

BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, 2012, v.16, n.1, p. 35-44.

BARREIRO, G. S. de S.; FARIA, G. N.; SANTOS, R. N. V. Educação em direitos humanos: uma tarefa possível e necessária. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 58-77, jan./jun. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069 de 13 jun. 1990. Brasília: 1990.

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

Humanos/Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006a.

BRASIL. Senado Nacional. *Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília, 2006b.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Rev. e Atual. Brasília, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p.45-56, abr. 2008.

CANDAU, V. M. F.; SACAIVINO, S. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (Org.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora UFPB, 2010. p. 113-138.

CANDAU, V. M. F.. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, v. 33, n.120, p.715-726, set. 2012.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova concepção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.). *Anos 90 – política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.

DEMO, P. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 1995.

DIAS, A. A.; PORTO, R. de C. C. A pedagogia e a educação em direitos humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (Org.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 29-68.

FADUL, F. M. *O trabalho social com famílias no âmbito da proteção social básica: diálogos e conflitos no campo discursivo da Assistência Social*. Projeto de dissertação. Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário UNA, 2012.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETTO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cadernos CEDES*, v.30, n.81, p.233-249, ago. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LAFER, C. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hanna Arendt. *Estudos Avançados*, v. 11, n.30, p. 55-65, maio/ago. 1997.

LÉVY, A. A mudança: esse obscuro objeto de desejo. In: MACHADO, M. N. da M. et al (Org.). *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 121-131.

MEDEIROS, M. A. *Direitos humanos: uma paixão refletida*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2006.

NOGUEIRA, M. J. et al. Criação compartilhada de um jogo: um instrumento para o diálogo sobre sexualidade desenvolvido com adolescentes. *Ciência e Educação*, Bauru, v.17 n.4, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Genebra, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração de Viena e Programa de Ação*. Viena, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração dos Objetivos do Milênio*. Nova York, 2000a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Carta da Terra*. Paris, 2000b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH). Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Primeira Fase. Brasília, 2012 a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH). Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Segunda Fase. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PINHEIRO, P. S. *World Report on Violence against Children*. United Nations Secretary-General, 2006. Disponível em: <http://www.unviolencestudy.org>. Acesso em: 20 out. 2012.

PRADO, M. A. M. Psicologia política e direitos humanos: tensões da relação indivíduo e bem comum. In: GUERRA, A. M. C. et al. (Org.). *Psicologia social e direitos humanos*. Belo Horizonte: ABRAPSO-MG; Edições do Campo Social, 2003. p. 65-75.

RAMOS, A. H. Educação em direitos humanos: local da diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n. 46, p.191-213, abr. 2011.

RODINO, A. M. Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática e inclusiva: trabajar en la escuela y desde la Educación Física. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 20, n.74, p.207-227, mar. 2012.

ROSATO, C. M. Psicologia e direitos humanos: cursos e percursos comuns. *Psicologia Revista*, São Paulo, v. 20, n.1, p. 11-27, 2011.

SANTOS, B. de S. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, Brasília, n.2, p. 10-18, jun. 2009.

SCHIEFER, U. *Sobre os direitos fundamentais da pessoa humana*. Disponível em <http://www.revistapersona.com.ar/Persona28/28Schiefer.htm>. Acesso em 06 fev. 2012.

SOUZA, A. P. L. et al. Criando contextos ecológicos de desenvolvimento e direitos humanos para adolescentes. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 273-278, ago. 2011.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

Texto submetido em 27/03/2013 e aprovado em 18/12/2014.