

A ATUAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CONTEXTO DA MULTIDIMENSIONALIDADE E COMPLEXIDADE PROPOSTAS POR EDGAR MORIN

EVELINE LIMA DE CASTRO

Advogada, Professora, Coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário Estácio do Ceará, Mestra em Gestão de Negócios pela Universidade Estadual do Ceará, Graduada em Direito pela Universidade de Fortaleza, evelinelima.casatro@gmail.com;

RAQUEL FIGUEIREDO BARRETTO

Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Unifanor Wyden, Graduada em Letras, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, Mestra em Saúde Coletiva, raquelfbarretto@gmail.com;

RESUMO

A educação atual aponta para uma mudança de perspectiva que vem sendo introduzida no modelo de ensino gradualmente há algum tempo e que se adequa à ideia de complexidade proposta por Morin (2001), que defende a reagrupação de saberes para compreender o universo, a contextualização de informações e o conhecimento interdisciplinar baseado na multidimensionalidade. Considerando a atual instrumentalização da educação, a educação em direitos humanos e formação para a cidadania, pensada sob a perspectiva da multidimensionalidade, reveste-se do caráter de transformação social. Por isso é importante que, durante sua formação, o professor desenvolva atitude crítico-reflexiva, a fim de que sua prática docente produza conhecimento sob o aspecto multidimensional, conforme proposto por Morin. Diante das considerações apresentadas, revela-se a importância da atuação docente para a educação em direitos humanos e a formação para a cidadania, no contexto da complexidade e multidimensionalidade propostas por Edgar Morin, sobre a qual funda-se o presente trabalho, pautado em uma pesquisa de natureza descritiva, bibliográfica com abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Complexidade, Multidimensionalidade, Direitos humanos, Educação cidadã, Formação do professor.

INTRODUÇÃO

A educação atual aponta para uma mudança de perspectiva que vem sendo introduzida no modelo de ensino gradualmente há algum tempo, mas que, diante do cenário pandêmico, instaurado de forma abrupta, tornou-se urgente, a fim de promover uma adaptação dos estudos a esta novel realidade.

Neste cenário, desponta o pensamento de Edgar Morin, existente há algumas décadas, mas tão atual diante da realidade do ensino que emergiu mundialmente com a pandemia da COVID-19.

Edgar Morin foi convidado, pelo Ministro da Educação da França, para presidir um conselho científico que tinha por objetivo traçar estratégias para o ensino de segundo grau e foi na primeira reunião do referido conselho, ocorrida em 16 de janeiro de 1998, que ele alertou para dois problemas relevantes e de impacto significativo para a educação, que são o desafio da globalidade e a não pertinência do nosso modo de conhecimento e ensino. À época, Morin já tinha a compreensão de que sua missão não estava restrita ao ensino de segundo grau, mas estendia-se ao ensino de maneira geral. (MORIN, 2010).

Diante dessas preocupações, Morin (2010, p. 14) aponta a inadequação de fragmentar o saber, compartimentalizando as disciplinas, em contraposição às realidades multidimensionais, globais e planetárias, pois “a inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas”. Assim, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais e planetários, menos são pensados enquanto tais, portanto, a inteligência se torna cega e irresponsável quando “incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário”.

Portanto, este pensamento multidimensional é o que deve envolver a educação, cuja maior virtude, segundo Demo (1996) é seu potencial instrumentalizador de guiar as pessoas para a participação política, traduzindo-se em pressuposto para o desenvolvimento da cidadania, que apresenta um valor inestimável como força motriz de mudança e libertação, instrumental de formação política e reflexão sobre os problemas do país e do mundo, e capaz de gerar uma nova postura diante dos problemas que nos afetam (FREIRE, 1996).

Neste sentido se apresenta a relevância da educação em Direitos Humanos.

Os direitos humanos estão no centro da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas (CANDAU, 2012). Educação em direitos humanos é uma exigência, urgente, para a consolidação de uma educação cidadã, democrática, promotora de igualdades (CANDAU, 2008). Entretanto, conforme Perrenoud (2004), existe, infelizmente, uma incoerência entre a proposta de educação das escolas para a cidadania e a sua prática cotidiana.

Seguindo a proposta de Morin, a educação em Direito Humanos deve estar inserida nas demais disciplinas, de forma multidimensional, e não de forma compartimentalizada, fragmentada, separada dos demais conhecimentos. Isto porque os direitos humanos são parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos, devendo, como tal, estar imbricado em todos os seus saberes e relações.

Muitas vezes, as escolas acabam por produzir uma educação moral impositiva. Diante dessa realidade, Perrenoud (2004) aponta para a necessidade da implementação do ideal de democracia em sala de aula a fim de realizar uma educação para a cidadania.

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apontam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação. Para que essa cidadania seja plenamente alcançada, há de se estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998 e BRASIL, 1996)

Em linhas gerais, o sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No ensino superior, em atendimento às diretrizes curriculares nacionais de cada curso, tem-se a previsão de uma educação cidadã, voltada para os princípios dos direitos humanos.

Na educação básica, por sua vez, a Base Nacional Curricular (BNCC) contempla a educação cidadã desde a educação infantil¹. O mesmo ocorre com o

1 Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil preveem uma formação cidadã. (BRASIL, s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em 01. Nov. 2021)

ensino fundamental quando, dentre outros trechos do documento, reconhece a escola como “espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa”. (BRASIL, s/d). No ensino médio, última etapa da formação básica, a BNCC aponta que um das responsabilidades da comunidade escolar é “proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (BRASIL s/d)

As diretrizes curriculares nacionais dos cursos superiores aventam para essa temática dos direitos humanos, uma vez que contemplam, de alguma maneira, essa questão em suas diretrizes.²

Vale destacar que a temática dos direitos humanos, por si só, exige, também na educação básica, uma abordagem interdisciplinar e contínua, pois não é possível oferecer a formação para a cidadania através de ações pontuais. A preocupação com os direitos humanos deve perpassar todas as políticas públicas, projetos políticos pedagógicos (de todas as escolas) e a formação docente.

A temática mostra-se extremamente relevante, do ponto de vista acadêmico e social. E o estudo de Nozu, Ribeiro e Cabral (2020) aponta concentração das pesquisas na região Sudeste, a prevalência de trabalhos em coautoria feminina, a maior utilização de fontes indiretas, que “direitos humanos” foi a palavra-chave de maior incidência e currículo o tema mais recorrente nos artigos sobre Educação em Direitos Humanos na Educação Básica.

2 “Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psicosociais dos seus determinantes. **Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania**, como promotor da saúde integral do ser humano” (BRASIL, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf>. Acesso em 01 nov. 2021. Grifo nosso)
“Art. 4º Os cursos de bacharelado e de licenciatura da área de Computação devem assegurar a formação de profissionais dotados: **I - de conhecimento das questões sociais, profissionais, legais, éticas, políticas e humanísticas (...)**” (Brasil, 2016. <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/52101-rces005-16-pdf/file>. Disponível em: 01 nov. 2021. Grifo nosso)

Considerando a instrumentalização da educação, retro mencionada, a formação docente para a educação em Direitos Humanos, pensada sob a perspectiva da multidimensionalidade, reveste-se deste caráter de transformação social. Contudo, para que esta transformação seja uma realidade social, e não apenas um ideal a ser alcançado, é necessário abandonar o tradicional e arcaico modelo de ensino marcado pela transmissão mecanizada de informações, seguindo a concepção bancária de Paulo Freire (2012), uma docência reprodutiva, fincada na mera transmissão de conteúdo.

Nos países em desenvolvimento, o modelo universitário é instrucionista, girando em torno apenas do ensino, todavia, é preciso ter em mente que professores que não produzem conhecimento “ensinam” aos alunos a como não produzir conhecimento (CALAZANS, 1999), o que conduz ao estancamento do processo educacional científico.

É preciso ensinar o aluno a pensar, bem como a identificar e desenvolver suas competências e habilidades. E a educação em Direitos Humanos perpassa esse processo de ensinar a construir a realidade.

Quando o docente amplia o foco do processo educacional, dedicando-se à produção do conhecimento, revela-se a importância da multidimensionalidade propugnada por Morin, haja vista que a educação não pode ser estanque apenas à área estudada, mas deve sobrelevar a multi e interdisciplinaridade. Revela-se aí a importância do estudo dos direitos humanos voltados para uma educação cidadã e comprometida com a transformação da realidade.

Por isso apresenta-se importante a formação do professor com uma atitude de pesquisador-reflexivo, pois assim sua prática docente voltar-se-á para a produção de conhecimento sob o aspecto multidimensional, conforme proposto por Morin, e não apenas para a transmissão de conteúdo.

A educação contemporânea pauta-se, portanto, na ideia de complexidade (MORIN, 2001), que é um tema recorrente na obra de Morin (2003), para quem é preciso reagrupar saberes para buscar a compreensão do universo, conectar uma informação ao seu contexto, de modo que o todo organizado produza qualidades e propriedades inexistentes nas partes isoladamente (MORIN, 2006).

Assim, para entender a questão da complexidade, é necessário compreender a noção de circuito ativo, segundo o qual o todo não se constitui sem as partes e nem estas sem o todo, ou seja, o todo se explica pelas partes e

as partes pelo todo, sendo a complementaridade essencial para se compreender este sistema. (MORIN, 2005)

Daí ser indispensável pensar e estudar direitos humanos de forma contextualizada com a realidade e com outras disciplinas.

Diante da concepção de complexidade, é necessário reconhecer que a formação científica dos docentes, pode explicar o atual estágio do ensino científico no Brasil, que não privilegia a contextualização da educação com a cidadania, que não prestigia o ensino em direitos humanos de modo a formar um aluno reflexivo que busca a transformação da realidade através do conhecimento.

Para alçar este patamar educacional, é preciso que os docentes se sintam e se compreendam como parte integrante e indispensável do processo, ou seja, como autores deste processo, e não simples transmissores automatizados de conteúdo. É preciso que o conhecimento amplie horizontes e estimule o pensamento complexo e científico, em detrimento das propostas educacionais que tradicionalmente enrijeciam o ensino, olvidando a pesquisa e o aprofundamento em questões sensíveis, como as que estão insertas no tema dos direitos humanos.

Faz-se premente estimular a discussão, viabilizar o aprendizado através da divergência de pensamentos, valorizar o respeito à opinião diversa e prestigiar o conhecimento que é transmitido de forma interdisciplinar, oportunizando uma formação complexa e cidadã.

Os intelectuais críticos concebem a formação prática do professor-pesquisador-reflexivo como uma permanente (re)construção científica, tecnológica e social, baseada na ética propriamente humana (antropo-ética), que deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos, indivíduo/sociedade/espécie, que emerge da nossa consciência e do nosso espírito propriamente humano. (MORIN, 2000)

METODOLOGIA

Diante das considerações apresentadas, revela-se a importância de analisar a educação cidadã humanizada, pautada nos direitos humanos, à luz do pensamento complexo e multidimensional de Edgar Morin, sobre o qual funda-se o presente trabalho, respaldado em uma pesquisa de natureza descritiva, bibliográfica com abordagem qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. A complexidade e multidimensionalidade proposta por Edgar Morin

A alteração da realidade do processo educacional tem sido experienciada de forma mais consistente e intensa nos últimos anos, como fruto do cenário de pandemia, que exigiu do professor uma urgente formação mais humanizada, vivenciando e transmitindo os preceitos de uma educação cidadã.

Este processo, que se iniciou a partir da segunda metade o século XX, acentuou a dimensão formadora do conceito de educação, passando a considerá-la um processo de humanização que atinge cada pessoa individualmente, mas resvala em toda a sua vida, inclusive suas formações sociais. Esta ampliação do conceito de educação tem caráter quantitativo, pois envolve infância e demais fases do desenvolvimento, bem como o indivíduo e as comunidades, mas também tem um viés qualitativo, pois “passa a ser reformulada de um modo novo, à luz dos conceitos de educação permanente e de sociedade educadora”. Daí o imperativo em que se pauta a educação contemporânea, de “aprender a ser”, “aprender a aprender”, “tarefa que dura toda a vida e envolve indivíduos e instituições”. (ABBAGNANO, 2012, p. 358)

É nesta perspectiva que a metodologia aplicada em sala de aula atualmente pauta-se no desenvolvimento de habilidades e competências do alunado, sem olvidar sua formação cidadã. Daí a premência de adotar os direitos humanos como respaldo desta formação, de forma contextualizada e integrada em todo o currículo.

Este novo paradigma que fundamenta a educação contemporânea, remete-nos à problemática da complexidade propugnada por Edgar Morin, que ressalta, em seu escrito “Ciência com Consciência”, dois aspectos relevantes: a) “a complexidade deve ser um substituto eficaz da simplificação mas que, como a simplificação, vai permitir programar e esclarecer” e b) “o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento”, portanto, não se pode confundir complexidade com completude (2005, p. 176), pois “o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza” (2005, p. 177).

A introdução da incerteza no âmbito da educação parece apontar uma regressão trazida pela complexidade, que refutou o “conhecimento que havia partido triunfalmente à conquista da certeza absoluta”. Todavia, é preciso

suplantar a ideia de “absoluto” e atentar para o aspecto progressivo que o desafio da complexidade abriga, qual seja, apresentar-se como “ponto de partida para um pensamento multidimensional” (MORIN, 2005, p. 188).

A responsabilidade da educação é compartilhada por todos os atores sociais: família, escola e sociedade. Na escola, essa responsabilidade não é exclusiva do professor, mas de todos os profissionais do contexto educacional, que compartilham do objetivo: educar para a cidadania.

Os professores, na maior parte das vezes, são os profissionais diretamente responsáveis, por essa formação cidadã. Entretanto, como mostra o trabalho de Chagas, Pedrosa e Branco (2012), o psicólogo escolar também atua nesse sentido. O objetivo do estudo foi discutir como o psicólogo escolar participava da implementação da noção de democracia no cotidiano da escola e auxiliava a construção da coerência entre o projeto político pedagógico e as práticas educacionais voltadas para a criança. A análise dessa experiência mostrou a importância da psicologia na construção de uma educação para a democracia que trabalhe junto aos educandos não apenas o conhecimento de seus direitos, mas a aprendizagem e o desenvolvimento de práticas cidadãs.

Hannah Arendt argumenta que a pluralidade é “condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (2010, p. 9-10). Assim, sendo o homem um ser cujas ações são dotadas de pluralidade, seu pensamento deve ser multidimensional, como preceitua Morin, contribuindo para uma formação humanista e ética do homem, o que não se coaduna com o paradigma da educação contemporânea, que deve superar as fragmentações disciplinares e buscar adequação às finalidades educativas, quais sejam: a) formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes; b) ensinar a condição humana; c) ensinar a viver; d) refazer uma escola de cidadania. (MORIN, 2010, p. 18)

Assim, o diálogo efêmero entre as ciências contribuiu para a fragmentação, compartimentalização e hierarquização do saber, demolindo as entidades naturais sobre as quais sempre incidiram as grandes interrogações humanas: o cosmo, a natureza, a vida e, a rigor, o ser humano. (MORIN, 2001)

O que a educação da complexidade propõe é uma metodologia que busca a produção e problematização dos conhecimentos e saberes, de forma articulada e contextualizada com tecnologia, ciência e sociedade,

estabelecendo um diálogo permanente entre elas. A educação cidadã e humanizada centraliza-se no processo que compreende que “conhecer o humano não é separá-lo, mas situá-lo” (MORIN, 2001, p. 24) no contexto cultural, social, geopolíticos e geoeconômicos.

O método da complexidade quebra o paradigma dos conceitos concluídos, das respostas exatas que rompem o raciocínio crítico e reflexivo e permitem a continuidade dos estudos, viabilizando a evolução e o desenvolvimento da sociedade humanizada. É preciso estimular o pensar articulado, compreendendo a multidimensionalidade, e entender que a complexidade “é a concentração na direção do saber total, e, ao mesmo tempo, é a consciência antagonista”, pois “a totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si”. (MORIN, 2005, p. 192).

O desafio da complexidade mostra a necessidade de abandonar o “mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo” (MORIN, 2005, p. 190-191).

É preciso encontrar o caminho de um pensamento dialógico, no sentido da unidualidade (união de dois princípios sem que a dualidade se perca nessa unidade; “o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo”) (MORIN, 2005, p. 189), atrelando-o ao “princípio hologramático no qual, de uma certa maneira, o todo está na parte que está no todo, como num holograma” (“a totalidade da nossa informação genética está em cada uma de nossas células, e a sociedade, enquanto “todo”, está presente na nossa mente via a cultura que nos formou e informou”) (MORIN, 2005, p. 191).

Nessa perspectiva do estudo do “todo”, enquadra-se a importância da formação docente para uma educação cidadã, humanizada, pautada nos direitos humanos.

O estudo de temas relacionados aos direitos humanos é, inclusive, uma demanda das crianças, como se denota do trabalho de Xavier Filha (2015), que realizou uma pesquisa de campo em uma escola pública municipal de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, para ouvir das crianças sobre as temáticas da violência e direitos humanos. O estudo concluiu que as crianças querem discutir esses assuntos, mas, nem sempre encontram espaço para isso, sobretudo na escola. A temática da violência contra crianças necessita de uma perspectiva de análise multidimensional com aspectos conceituais, legais, pedagógicos, psicológicos, sociais, culturais, históricos,

entre outros, visto que se trata de um fenômeno de muita complexidade (XAVIER FILHA, 2012).

O estudo de Tavares (2020) objetivou discutir as perspectivas da prática pedagógica em direitos humanos baseado em estudos desenvolvidos no período 2012-2017 em escolas públicas em Pernambuco. Os resultados do estudo apontam que, de forma geral, os dados evidenciam modelos de disciplinaridade e transversalidade, que têm influenciado as práticas pedagógicas em direitos humanos. Neste sentido, os resultados assinalam a importância de seguir investindo no processo formativo e de produção do conhecimento para que a educação em direitos humanos contribua para a democratização dos espaços educativos e de toda a sociedade.

Diante destas considerações, que revelam a importância da complexidade e multidimensionalidade para a educação cidadã humanizada, é necessário analisar a relevância da formação do professor.

2.A formação crítico-reflexiva do professor como válvula propulsora da educação humanizada

Uma problemática que envolve a educação contemporânea repousa na formação do professor, que tem sido objeto debates e reflexões, mormente dentro do contexto atual, que exigiu que este profissional reformule e reinvente sua didática.

Muitos professores que atuam no ensino superior, por exemplo, possuem competência técnica para o conteúdo que ministram, mas não tem formação específica na área da educação, ou seja, restringindo-se o seu contato com a docência ao momento de sala de aula ou aos estágios docentes realizados em sede de Pós-Graduação *strictu sensu*. Isto conduz a uma reflexão sobre o papel do professor em sala de aula e sua atuação no estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências por parte do aluno.

A atuação destes docentes como “professores de mercado” evidencia a ausência de uma aptidão para o ensino humano e para a pesquisa, que são pilares da atividade docente, criando uma lacuna no sistema educacional, especificamente, do ensino superior, onde se defende a educação cidadã humanizada, atendendo aos preceitos da interdisciplinaridade, complexidade e multidimensionalidade propugnadas por Morin.

É indispensável a formação docente adequada, com a aplicação de competências e habilidades voltadas à educação cidadã humanizada em

direitos humanos, de modo a estimular as habilidades e competências dos alunos em qualquer que seja sua área de atuação.

O professor deve adotar uma postura reflexiva (PERRENOUD, 2002) em relação à sua própria prática pedagógica, pois somente assim será capaz de ser formador de um corpo discente que, atualmente, reclama uma educação atrelada aos direitos humanos, de forma interdisciplinar e contextualizada.

O que se espera é que o profissional da educação seja um sujeito crítico, reflexivo, um intelectual transformador, capaz de compreender o contexto social-econômico-político em que vive, ou seja, não se deve confundir o intelectual com o especialista em alguma área do conhecimento, mas sim ter em mente que ele é o sujeito capaz de ter uma visão do todo, além de estar comprometido com a ética e a política. Espera-se que este docente esteja atento à intencionalidade de sua ação, questionando continuamente seu saber e agir, articulando o conhecimento sobre educação com sua práxis educativa, com flexibilidade para inventar caminhos quando a situação concreta exige soluções criativas. Enfim, que participe ativamente no propósito da emancipação humana. (ARANHA, 2006, p. 47)

Conforme Carvalho (2002), a formação inicial não dá conta da complexidade que envolve a atividade docente do professor do ensino superior, como também os cursos *stricto sensu* posteriores a essa formação não ajudam a resolver esse problema.

A formação inicial do professor deve ser planejada e realizada na totalidade da formação do ser humano, focando o profissional que trabalha com a educação, em todos esses níveis (PIRES, 2009), contudo, sua formação não se encerra com a conclusão de um curso de pós-graduação *strict sensu*, mas deve ser uma formação constante e contínua.

Os cursos de formação continuada também podem ser uma boa alternativa para a crise enfrentada na atualidade, no que toca à formação do professor, pois professores qualificados precisam ser bem formados. A constante qualificação motiva o docente a estar alinhado com as alterações do mundo, mormente as novas metodologias ativas de sala de aula, que utiliza de forma cada vez mais intensiva a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e outros métodos que estimulam a autonomia do aluno.

A autonomia deve ser do aluno, mas cabe ao professor estimulá-la, o que somente será possível se o docente tiver a formação adequada para esta nova realidade.

Uma outra forma de buscar a formação docente para viabilizar uma educação cidadã humanizada, pautada nos preceitos de direitos humanos, é através de sua capacitação para atuação com projetos de extensão, que prioriza o contato mais próximo com a comunidade, através de ações que viabilizem melhorias. Esse alcance do público externo gera para o aluno a capacidade de entender os conflitos que a sociedade vivencia, sensibilizando-o para uma atuação próxima, efetiva, que compreenda as necessidades do outro.

É neste sentido que o professor que atua diretamente com a extensão pode educar para a cidadania, ensinando preceitos de direitos humanos.

Assim, o docente que atua no ensino superior sem a formação específica para a docência, pode buscar sua capacitação através dos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento, familiarizando-se com as oportunidades que o ensino superior oferta, pautadas nos pilares da educação (ensino, pesquisa e extensão), a fim de suprir essa lacuna.

3. A importância da pesquisa para uma educação voltada aos direitos humanos

A Universidade tem enfrentado o desafio de formar indivíduos capazes de buscar informações, transformá-las em conhecimento e empregá-lo de forma adequada, eficaz e consonante à realidade. Hoje, vislumbra-se uma massificação e heterogeneidade dos estudantes, novas orientações de formação, centradas na aprendizagem, e não mais no ensino, incorporação de novas tecnologias e do ensino à distância. (ZABALZA, 2004)

Este processo foi acentuado com a pandemia da COVID-19, surgindo a necessidade de tornar o aluno autônomo em seus estudos e na atualidade, mais do que em qualquer tempo pretérito, é possível perceber a aplicabilidade dos ensinamentos de Paulo Freire, com um novo patamar educacional, que não mais se conformar à educação bancária.

A universidade, antes vislumbrada como ponto de chegada para que o aluno se descobrisse profissionalmente, hoje é percebida como o ponto de partida. No ambiente universitário, o aluno identificaria a sua área de atuação e sairia preparado para o mercado, mas a educação contemporânea pauta-se em um processo educacional em que o aluno está em constante formação e não precisa aprender apenas o conhecimento puro, mas dele é exigido saber relacionar-se, evidenciando a imprescindibilidade da educação cidadã, da formação humanizada.

Isto, sem dúvida, exige um maior esforço do docente, que precisa revisar suas estratégias, reformular sua maneira de ministrar aulas e estimular o aluno, através do aprendizado multidimensional, a desenvolver sua capacidade de raciocínio, bem como suas habilidade e competências.

A “aprendizagem contínua” é o processo de desenvolvimento do potencial humano através do apoio constante que estimule e capacite os sujeitos a adquirir os conhecimentos, os valores, as habilidades e a compreensão do que é necessário para aplicá-los com confiança, criatividade e prazer seja em que papéis, circunstâncias e ambientes estiverem envolvidos em sua vida. (LONGWORTH Apud ZABALZA, 2004, P. 54)

Neste ínterim, a ideia da formação continuada deve permear a formação do professor e ser transmitida ao aluno, que deve ser capacitado a pensar de forma multidimensional, olvidando a fragmentação disciplinar adotada pela maioria das instituições universitárias.

O ensino interdisciplinar dos direitos humanos alcança o fim colimado pelo pensamento de Morin, que prega, como já esboçado, a complexidade e multidimensionalidade, refutando a ruptura da multidisciplinaridade, haja vista que o pensamento complexo busca articular os saberes compartimentados nas diversas áreas do conhecimento, num aspecto multidimensional, estabelecendo-se como pressuposto para o exercício da interdisciplinaridade.

Através da pesquisa atinge-se, assim, uma das finalidades educativas (“ensinar a viver”), pois esta atividade prepara o espírito do aluno “para afrontar as incertezas e os problemas da existência humana” (MORIN, 2010, p. 20), o que alcançará através da complexidade e multidimensionalidade mencionadas; “a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar” (MORIN, 2010, p. 21).

Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar, globalizar, relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo. (MORIN, 2010, p. 21)

A pesquisa desenvolve a capacidade de pensar, resolver problemas, observar o mundo (e não apenas vê-lo) e escutar os sujeitos (LUDKE, 2001), e apresenta singular relevância no processo humanizado de uma formação cuidada, na medida em que conscientiza de que o conhecimento está em constante movimento e transformação, nunca é uma verdade pronta e

acabada, mas se transforma pela interrelação entre as ciências. Como bem ressaltado por Morin (2005), deve-se superar a ideia do “absoluto” e relativizar o conhecimento para compreender e vivenciar a sua multidimensionalidade.

Assim, para desenvolver uma pesquisa e oportunizar uma educação para os direitos humanos, é necessário buscar o conhecimento na área de atuação do pesquisador e/ou em áreas afins, formular o problema e o modo de enfrentá-lo, coletar/analisar dados e alcançar os resultados. Portanto, quando se faz pesquisa, aprende-se a lidar com o desconhecido, com as incertezas mencionadas por Morin, e a encontrar novos caminhos e soluções para o problemas enfrentados, sob a perspectiva da complexidade e multidimensionalidade propugnadas pelo referido autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de mudança pelo qual tem passado a educação, que tem demandado uma formação mais humanizada, cidadã, atenta aos preceitos dos direitos humanos, formando um cidadão contextualizado com as necessidades sociais, pautado no conhecimento interdisciplinar, é um processo longo, contínuo e permeado pela política.

“As escolas não são espaços neutros de mera instrução, mas carregados de pressupostos que representam as relações de poder vigentes” (ARANHA, 2006, p. 47); não se trata de um local apolítico onde se transmite conhecimentos objetivos e apartados das injustiças sociais. O mesmo se pode suscitar a respeito do ambiente universitário, ponto de partida da formação profissional, daí a necessidade de sua humanização.

Faz-se premente pensar a educação pautada na complexidade proposta por Edgar Morin, assumindo um novo paradigma sustentado na multidimensionalidade, afastando a fragmentação disciplinar que divide as ciências e compartimenta o conhecimento.

Não se pode olvidar a importância da formação do professor para esta educação cidadã humanizada, respaldada nos direitos humanos, que não pode ser solucionada de forma simplista, pois, como bem ressalta Morin (2005, p. 272), “a complexidade é insimplificável”. É preciso que o docente sustente a sua formação trabalhando seus conhecimentos e sua visão, de modo a tornar fecunda a prática, a fim de que transmita seus conhecimentos de forma consistente e eficaz, estimulando o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao à formação humanista do aluno.

A educação para os direitos humanos se baseia necessariamente na garantia do direito à educação de qualidade para todos (DIAS, 2007). E essa garantia não pode (nem deve!) começar a ser inserida na realidade escolar da criança apenas no ensino médio. Muito pelo contrário, quanto antes educarmos nossos escolares para a promoção dos direitos humanos menos episódios de violação deste no ambiente escolar (e quiçá fora dele) testemunharemos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996 BALZAN, Newton Cesar. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (orgs). **Pedagogia Universitária**: aula em foco. Campinas: Papirus, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. (Org.). **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, 13(37), 45-56.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** 33. Set 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf-3FnfNL4mJyWl/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em : 15 out. 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Habilidades de Professores Para Promover a Enculturação Científica. **Contexto & educação**. Editora Unijuí. Ano 22, nº 77, Jan./Jun. 2007, p. 25-49.

CARVALHO, Janete Magalhães. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p.69-86, Jul.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; BRANCO, Angela Uchoa. Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. **Estudos de Psicologia**, 17(1), janeiro-abril/2012, 73-81. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/nxD-gVnzDc4wnxkdx48NtyGB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação Científica**. **R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em: < <http://www.senac.br/bts/361/artigo2.pdf>>. Acesso em 22 de outubro de 2021.

FARIA, J. P. A monitoria como prática colaborativa na universidade. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación**. v. 16, ano 12º-2008.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abr. 2001.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professor de química:** professores/pesquisadores. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com consciência.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto alegre: Sulina, 2006.

_____. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NOZU, W. C., RIBEIRO, E. A., CABRAL, R. (2020). Educação em direitos humanos na educação básica: Indicadores da produção científica. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, 8(2), 63–80. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10715>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10715>. Acesso em: 15 out. 2021.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores. In: **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a cidadania. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PIRES, Regina Celi Machado. Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos? **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 487-514, Jul.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

SARTI, C.A. Os filhos dos trabalhadores: quem cuida das crianças? In: BRETAS, A.C.P. **Trabalho, saúde e gênero:** na era da globalização. Goiânia, AB, 1997. p. 51-60.

SCHIRMER, J. Trabalho e maternidade: qual o custo para as mulheres? In: BRETAS, A.C.P. **Trabalho, saúde e gênero**: na era da globalização. Goiânia, AB, 1997.

TAVARES, C. (2020). Educação em direitos humanos na educação básica: Reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas pública. Olhares: **Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 8(2), 46–62. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10710>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10710>. Acesso em: 15 out. 2021.

XAVIER FILHA, Constantina. Violência sexual contra crianças: ações e omissões nas/das instituições educativas. In: XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias. Campo Grande: UFMS, 2012.

WENZEL, J. S. **A prática do ensinar e do aprender a fazer pesquisa em componentes curriculares de um curso de licenciatura em química**. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - UNIJUI, Ijuí, 2007.