

# Tensão entre universalismo e interculturalismo na trajetória das lutas por direitos humanos no Brasil

---

- La tensión entre el universalismo y la interculturalidad en el camino de la lucha por los derechos humanos en Brasil
- Tension between universalism and interculturalism in the path of the struggle for human rights in Brazil

Itamar Nunes Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** EPretendemos, no presente trabalho, abordar a temática da Educação em Direitos Humanos e a sua trajetória no Brasil, tomando por base a noção de Direitos Humanos de Herrera Flores, teórico que se aproxima da teoria crítica. Nessa perspectiva a conquista por direitos humanos se faz, prioritariamente, a partir das lutas sociais. As declarações, resoluções e convenções da ONU e de outros organismos internacionais são componentes importantes que se agregam às lutas por direitos; embora, Flores dê destaque especial aos movimentos da sociedade civil na efetivação por direitos e na conquista por mais direitos. Por outro lado, contemporaneamente, entendemos que os movimentos sociais também assumem essa competência, além de fazer denúncias de

---

1 Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes, Departamento de Sociologia. itamarns@gmail.com

violações e de lutar por mais direitos e dignidade, sobretudo para os excluídos e injustiçados pelo modelo hegemônico.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Diversidade. Pós-colonialismo. Multiculturalismo.

**Resumen:** Nos proponemos, en este trabajo, abordar el tema de la educación en derechos humanos y su trayectoria en Brasil, basado en la noción de los derechos humanos de Herrera Flores, teórico que se acerca de la teoría crítica. En esta perspectiva el logro de los derechos humanos se hace, sobre todo, de las luchas sociales. Las declaraciones, resoluciones y convenciones de la ONU y otras organizaciones internacionales son componentes importantes que se agregan a las luchas por los derechos; aunque Flores ha dado especial atención al movimiento de la sociedad civil en la efectivación de los derechos y la conquista de más derechos. Por otra parte, al mismo tiempo, entendemos que los movimientos sociales también asumen esta competencia, además de hacer denuncias de violaciones y de luchar por más derechos y dignidad, especialmente para los excluidos y tratados injustamente por el modelo hegemónico.

**Palabras clave:** Derechos Humanos. Educación en Derechos Humanos. Diversidad. Pos-colonialismo. El multiculturalismo.

**Abstract:** We intend, in this paper, address the theme of Education in Human Rights and its path in Brazil, based on Herrera Flores' notion of Human Rights. In this perspective the achievement of human rights is made primarily from the social struggles. Declarations, resolutions, UN Conventions and other international organizations are important elements that are added to the struggles for rights; in spite of the fact that, Flores gives special attention to the civil society movement in the effectuation of rights and achievement for more rights. Social movements also take the responsibility to report violations and to fight for human dignity, especially for those ones who are excluded and unfairly treated by the hegemonic model. We also intend to show that one of the great challenges of Education in Human Rights is the development of training processes that contribute to "the good living as integration of the human living with the living of other forms of life, rebuilding the human relationship with the environment in which it belongs.

**Keywords:** Human Rights. Education in Human Rights. Diversity. Postcolonialism. Multiculturalism.

## Introdução

Esse trabalho tem por objetivo fazer uma breve incursão na trajetória da educação em direitos humanos no Brasil tomando por base a tensão entre universalismo e interculturalismo. Para tanto, partimos da abordagem teórico-conceitual de Herrera Flores e sua

aproximação com a teoria crítica dos direitos humanos. Nessa perspectiva, para o autor, a conquista por direitos humanos se faz, prioritariamente, a partir das tensões das lutas sociais. As declarações, resoluções e convenções da ONU e de outros organismos internacionais são componentes importantes que se agregam às lutas por direitos, embora, Flores dê destaque especial aos movimentos da sociedade civil na efetivação por direitos e na conquista por mais direitos.

A concepção hegemônica dos Direitos Humanos afirma que a pessoa humana se constitui como o mais importante de todos os valores consagrados nos diplomas legais, o que implica afirmar que não foi por acaso que a invenção das Ciências Jurídicas nasce em função dela, para ela e, por ela. É justamente, tomando por base essa premissa que aparece a noção de pessoa representando, como diria Reale, (1990), “o valor-fonte de todos os valores” (p. 211).

A história mostra que o discurso da modernidade centra-se na razão humana e que a dignidade da pessoa concretiza-se na igualdade, na liberdade e na fraternidade, constituindo o alicerce do novo mundo que vai se afirmando frente às ruínas do *ancien regime*. O discurso moderno traz a esperança de uma plena emancipação do homem, conferindo-lhe igualdade e dignidade e, deste modo, redimindo-o da opressão (miséria política) e da ignorância (miséria moral) que, ao longo da história, condenaram a maioria da população à condição de vassalos, sem quase nenhum direito que o afirmasse como pessoa humana.

Nessa aceção dominante, a dignidade é uma qualidade intrínseca e inalienável de toda e qualquer pessoa humana, o que torna implícita a universalidade dos Direitos Humanos. Sarlet (2001) ratifica isso ao afirmar que, tais qualidades se vinculam de tal modo que a

Destruição de uma implicaria a destruição da outra e que o respeito e a proteção da dignidade da pessoa (de cada uma e de todas as pessoas) constituem-se (ou, ao menos, assim, deveriam) como meta permanente da humanidade e do Estado de direito (p. 27).

Na mesma direção, Bobbio (1992), entende que os seres humanos,

Possuem certos direitos que devem ser respeitados e garantidos e ninguém, nem mesmo o Estado – e principalmente ele, que existe para garantir seu Bem-Estar – pode violar. Todos os homens são titulares destes direitos e nem os próprios podem os alienar (p. 17).

Assim, nessa visão, os chamados Direitos Humanos aparecem como sendo direitos inerentes a todos os seres humanos, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição” conforme atesta a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH), no seu artigo 2º.

Nessa direção, não podemos deixar de ressaltar que o discurso da dignidade e da universalidade da pessoa humana, bem como da sua ampliação nos séculos seguintes,

trouxe um grande desafio no limiar da modernidade. Mais recentemente, a DUDH (1948) ao “formular juridicamente uma base mínima de direitos que alcance a todos os indivíduos e formas de vida que compõem a ideia abstrata de humanidade” Flores (2009, p. 18), não deixa de ser um avanço.

Contudo, hoje, se coloca em pauta uma discussão crítica em torno da constituição dos Direitos Humanos por organismos internacionais, sobretudo a ONU, que garanta a promoção e proteção da pessoa humana, não apenas daqueles horrores de genocídio que se passaram durante a segunda grande guerra mundial, entre 1939-1945, mas também, contemporaneamente. Nessa perspectiva Flores entende que

O direito, seja nacional ou internacional, não é mais do que uma técnica procedimental que estabelece formas para acessar aos bens por parte da sociedade [...]. O direito, então, não é uma técnica neutra que funciona por si mesmo. Nem tampouco é o único instrumento ou meio que se pode usar para a legitimação ou transformações das relações sociais dominantes. O “direito” dos Direitos Humanos é, portanto, um meio – uma técnica – entre muitos outros que pode assegurar o resultado das lutas e interesses sociais (p. 12).

Percebemos que Flores não coloca a demarcação jurídica como sendo a mais importante das ferramentas de acesso aos bens materiais e simbólicos da humanidade, mas apenas uma delas. Vamos observar, ao longo deste item que, em sua visão, as lutas sociais são, prioritariamente, as ferramentas que podem garantir a existência de uma vida digna mediante o acesso aos bens materiais e simbólicos, consagrando esses embates políticos em Direitos Humanos.

Ao nosso olhar, a expressão Direitos Humanos é muito abrangente e difícil de ser conceituada. Talvez, mais relevante do que a sua definição seja a ideia em si de que eles estão ligados à pessoa humana, isto é, aos homens e mulheres, pois são eles que conferem justificação à existência humana.

Nessa perspectiva, vamos adotar a noção de Flores, ao afirmar que Direitos Humanos são processos de luta pela dignidade. Os Direitos Humanos não são produtos de essências, nem são imutáveis, nem tampouco universais, pois se constituem a partir das lutas sociais pela dignidade. Isso implica afirmar que a efetivação dos direitos, necessariamente, não se afirma a partir de resoluções, convenções ou declarações, mas, sobretudo, a partir de setores organizados da sociedade das lutas sociais que, assim, buscam garantir a sua instituição e implementação.

Reafirmamos, conforme ressaltamos anteriormente, que o processo de reconhecimento e de afirmação dos Direitos Humanos, na esfera jurídica, se constituiu-se um importante marco da história da humanidade no mundo ocidental. Embora com a clareza de que tais direitos expressam os ideais da cultura liberal-burguesa e da doutrina do jusnaturalismo, vemos também que eles mostram, ao mesmo tempo, que estavam ocor-

rendo transformações significativas na era da razão iluminista. Considerando tais aspectos, Bobbio<sup>2</sup> (Op. cit., p. 68) explicita que o discurso da

Ampliação e universalização dos direitos [...] processou-se por três razões: a) aumentou a quantidade de bens considerados merecedores de tutela; b) estendeu-se a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem; c) o homem não é mais concebido como ser genérico, abstrato, [...], mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente etc.

Ainda assim, criar um diálogo sobre Direitos Humanos com policiais militares, desde a abertura democrática ensejada com a Constituição Cidadã de 1988 tem se revelado uma tarefa difícil, mesmo que tenha havido algumas aproximações nos últimos anos entre, especialmente, militantes e acadêmicos de Direitos Humanos e os próprios policiais.

Acreditamos que tal debate enseje uma série de considerações que dizem respeito a um conhecimento mais aprofundado da profissão e da cultura policial militar, tanto por militantes e acadêmicos como pelos policiais militares, visto que estes últimos têm uma certa resistência a críticas externas sobre a profissão, além de criarem um certo hermetismo institucional que valoriza a prática profissional em detrimento do conhecimento objetivo e sistematizado comum à ciência.

Com base nestas constatações, pretendemos neste artigo compreender a construção sócio-institucional do mal, ao revisitar autores como a Hannah Arendt e seu conceito de “banalidade do mal” e o Zygmunt Bauman, que amplia a visão arendtiana ao falar sobre a invisibilidade e indiferença moral. Por esse escopo, destacaremos o sentido da “ética da obediência” e como ela se atrela à violência policial militar, o que nos serve de guia à compreensão de uma das facetas deste tipo de violência.

Para tanto, inicialmente destacaremos a discussão sobre o tema correlacionando o significado da “banalidade do mal” e a cultura militarista. Por fim, mostrar-se-á como a violência policial militar também faz parte da construção sócio-institucional da crueldade como componente de formas sociais norteadas racionalmente por uma responsabilidade instrumental que dirime a responsabilidade moral dos indivíduos.

A luta por direitos e por Direitos Humanos no mundo contemporâneo passa necessariamente por uma redefinição teórica. As três décadas de implementação do neoliberalismo em todos os países, minou qualquer posição ingênua sobre a eficácia imediata dos textos e práticas das organizações internacionais que se tem dedicado à “gestão” dos Direitos Humanos em todo o mundo. [...] Clássicos e tradicionalmente considerados como parte da essência humana, os Direitos Humanos são reduzidos, por um lado, a mera retórica bem pensada -evangelizadora - hipócrita que serve muito mais para

---

2 Reafirmamos que enquanto Flores parte de uma visão relativista de Direitos Humanos, denominada por ele de interculturalidade, Bobbio parte do princípio de que tais direitos se enquadram numa perspectiva universalista

justificar o injustificável do que resolver os problemas específicos da humanidade.

Percebemos de forma concreta a ineficácia do discurso da ONU quando passamos a analisar a dimensão dos direitos econômicos e sociais. Essa dimensão de direitos visa garantir dignidade com qualidade de vida. Contudo, a implementação de tais direitos entra em conflito com a reprodução do capital, na medida em que a sua expansão implica na redução da taxa de lucro. O conflito entre o capital e o trabalho, gerando a luta de classes, na acepção marxista, decorre, em boa medida, dessa tensão. Por isso, a dimensão dos direitos econômicos e sociais, ao longo da história, em grande parte, tem sido letra morta, pois, a miséria, a fome e a exclusão social encampam o nosso planeta.

Por isso entendemos que a defesa da universalidade, por si só, não se sustenta. É importante agir no sentido do fortalecimento dos movimentos sociais e organizações que lutam pela construção de um marco que possibilite a todos e todas forjarem as condições que assegurem, de maneira igualitária, o acesso aos bens materiais e simbólicos de forma efetiva e digna. Desse modo, urge mudar essa perspectiva, pois conceitos fundamentados em tradições e essências tornaram-se anacrônicos e não dão conta da diversidade cultural que hoje se alastrou no mundo globalizado.

Assim, não obstante a proclamação da DUDH (1948) e dos pactos internacionais sobre direitos civis e direitos sociais (1966), as mudanças foram assaz limitadas no que diz respeito à efetivação da ampla cobertura dos direitos anunciados. É importante lembrarmos que nem diante do contexto da guerra fria entre as duas superpotências – EUA e URSS – que lutavam pela hegemonia mundial, foi possível avançar de forma significativa na implementação da dimensão econômica e social dos Direitos Humanos.

Nesse contexto, assistimos a tímidos processos controlados de descolonização, com o conseqüente aparecimento de novas nacionalidades, ao mesmo tempo em que se colocavam em prática políticas públicas de corte keynesiano. Essas apontavam para um relativo Bem-Estar de parte da população nos países desenvolvidos e, intentavam, sobretudo, implementar ações de pleno emprego frente às conseqüências mais deletérias do mercado para a sociedade.

É, também, nesse período em que nascem e proliferam muitas empresas públicas, inclusive na realidade brasileira, a exemplo da Petrobrás e da Eletrobrás que tinham e ainda têm grande importância do ponto de vista econômico. Vários direitos trabalhistas são conquistados e implementados pelo Estado, a exemplo de negociações diretas entre sindicatos e governos sobre as condições de salário e trabalho, estabelecendo-se leis de regulação entre capital e trabalho. E assim, reconhecendo direitos de cidadania, sobretudo nos países desenvolvidos embora, de forma limitada, elas se estendem também para os países em desenvolvimento. Existem ainda avanços com relação ao reconhecimento de outros direitos sociais, a exemplo dos direitos à educação e à saúde.

Contemporaneamente, estamos vivenciando outro contexto, radicalmente diferente daquele cenário imputado à guerra fria e ao Estado do Bem-Estar Social caracterizado, de acordo com Santos (2014, p. 7), por uma exacerbada forma de

Autonomia individual devendo assim ser entendida como um compromisso pessoal do indivíduo com um mundo pré-formatado e imutável, o ser associal ou mesmo antissocial que emerge desta ideologia é o homo sociológicus do capitalismo global econômico-financeiro monopolista do neoliberalismo, como é comumente designado, uma versão muito mais ampliada do homo economicus da economia clássica e neoclássica [...]. Esta ideologia tende a prevalecer em todos os cantos do globo, embora o impacto da sua penetração varie amplamente de região para região. Trata-se de uma forma ideológica de um pós-Estado, pós-social, com um poder estrutural extremamente concentrado por meio do qual os cerca de 1% da elite global governam os 99% da população empobrecida do mundo<sup>3</sup>.

Percebemos que, independentemente dos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais que se operam no ocidente, persiste a tendência à universalização e à imutabilidade. O mundo neoliberal e globalizado tem impacto significativo na gramática da dignidade humana e, por conseguinte, dos Direitos Humanos. Sobretudo estes últimos, que somente passaram a compor “as agendas nacionais e internacionais a partir das décadas de 1970 e 1980”<sup>4</sup> (Idem).

Contudo, em que pese tal análise, não nos passa despercebido que a instituição dos direitos de primeira dimensão<sup>5</sup> – numa acepção de Direitos Humanos como parte inerente à natureza humana – foi fundamental para o estabelecimento do Estado Democrático de Direito no mundo moderno ocidental, se concretizando nos cenários históricos dos séculos XVIII e XIX como marca da visão do jusnaturalismo secularizado, expresso

Do racionalismo iluminista, do contratualismo societário, do liberalismo individualista e do capitalismo concorrencial. Socialmente o período consolida a hegemonia da classe burguesa, que alcança o poder através das chamadas revoluções norte-americana (1776) e francesa (1789). Esses direitos individuais, civis e políticos, surgem no contexto da formação do constitucionalismo político clássico que sintetiza as teses do Estado Democrático de Direito, da teoria da tripartição dos poderes, do princípio da soberania popular e da

3 Livro eletrônico sem paginação.

4 A UNESCO, em 2005, na *Convenção, sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, texto oficial ratificado pelo Brasil por meio de decreto legislativo 485, em 2006, evidencia que, hoje, ganha grande visibilidade a temática da diversidade cultural, tornando cada vez mais difícil defender a universalidade dos Direitos Humanos, tal qual anuncia a declaração da ONU de 1948.

5 Observem que estamos substituindo o vocábulo “geração” por “dimensão”, pois vários questionamentos vêm sendo imprimidos por autores nacionais (Paulo Bonavides, Ingo Sarlet e Paulo de T. Brandão) com relação ao uso técnico da expressão gerações. Para esses autores existe uma “vantagem lógica e qualitativa, pois o termo geração indica apenas sucessão cronológica e, portanto, suposta a caducidade dos direitos das gerações antecedentes, o que não é verdade” (WOLKMER, 2010, p. 15).

doutrina da universalidade dos direitos e garantias fundamentais (SARLET, 2001, p. 48-49).

Nesse contexto, a fonte que propiciou a institucionalização dos clássicos direitos de primeira dimensão decorre das declarações de direitos de Virgínia (1776) e da França (1789). Tais direitos e garantias consagram-se nas Constituições Americana de 1787 e Francesa de 1791 e 1793. É relevante, ainda, afirmar que “o mais importante código privado dessa época – fiel tradução do espírito liberal-individual – foi o código Napoleônico de 1804” (WOLKMER, 2010, p. 16).

Diferentemente dos direitos de primeira dimensão, os de segunda não são constituídos contra o Estado, mas se instituem a partir dos princípios da igualdade e são movidos por garantias e concessões pelo, poder político, a todos os cidadãos vinculados ao mesmo Estado-nação. Nessa perspectiva, Celso Lafer (1998) entende que tais direitos nascem como

Crédito do indivíduo em relação à coletividade. Tais direitos – como direito ao trabalho, à saúde, à educação – têm como sujeito passivo o Estado, porque [...] foi a coletividade que assumiu a responsabilidade de atendê-los. O titular desse direito, no entanto, continua sendo, como nos direitos de primeira geração [dimensão], o homem na sua individualidade (p. 127).

Os direitos de segunda dimensão estão ligados ao arranque de industrialização que impulsionou as sociedades ocidentais, na segunda metade do século XIX, e nas primeiras décadas do século XX, e as graves crises socioeconômicas e políticas que impactaram tais sociedades no mesmo período. Esses fatos aconteceram com o surgimento do capital financeiro e monopolista que, ao superar a etapa do capitalismo liberal, possibilitou o engendramento do Estado do Bem-Estar Social que assume o compromisso de regular a relação entre o capital e o trabalho.

No mesmo contexto, assistimos ao nascimento das tendências socialistas, anarquistas e reformistas que, a partir do incremento da luta de classes e das reivindicações trabalhistas, contribuíram para a condensação material dos conflitos sociais na estrutura do Estado capitalista operando mudanças ao possibilitar a implementação de políticas sociais para os menos favorecidos. Recorrendo ainda aos estudos de Wolkmer (2010) encontramos o seu entendimento de que,

Não menos importante para os avanços sociais são: a posição da Igreja Católica com sua doutrina social (a Encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, 1891), os efeitos políticos das revoluções Mexicanas (1911) e Russa (1917); os impactos econômicos do Keynesianismo e o intervencionismo estatal do New Deal. Cria-se a Organização Internacional do Trabalho (1919); o movimento sindical ganha força internacional; a socialização alcança a política e o Direito (nascem o Direito ao Trabalho e o Direito Sindical) (p. 17).



Todo esse processo de lutas sociais foi institucionalizado como direitos de segunda dimensão, e incorporados como direitos fundamentais nas Constituições Mexicanas de 1917, na República de Weimar de 1919, na Espanhola de 1931 e na Brasileira de 1934.

Pelo exposto, podemos extrair que a instituição de direitos de primeira e de segunda dimensões, aparentemente, se universalizou<sup>6</sup>, motivo que, de certa forma, justificou naquela conjuntura, a universalidade da Declaração de 1948, legitimando-a.

Contudo, é importante destacar que a conquista de tais direitos se deve às mudanças que vão ocorrendo no formato do próprio Estado, a partir das lutas sociais, estendendo-se com maior intensidade até meados dos anos de 1970. Esse modelo é denominado por alguns teóricos de Estado Ampliado<sup>7</sup> ou de Estado Relação, de acordo com a Teoria Política adotada. Nele, parecia existir uma justa relação entre Estado e sociedade civil. Nessa conjuntura de Guerra Fria pela hegemonia mundial entre as duas superpotências, o Estado Nacional regulava as consequências maléficas do mercado através de ações intervencionistas.

Contemporaneamente, o mercado neoliberal impõe as regras do jogo mediante instituições globais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC). Por isso aqueles que lutam pela universalidade dos direitos acabam se desencantando e se frustrando, pois “apesar de se afirmar que se têm direitos, na prática, a imensa maioria da população mundial não pode exercê-los por falta de condições materiais” (FLORES, 2009, p. 22).

Por isso, conforme explicitamos anteriormente, estamos adotando a noção de Direitos Humanos como cultura de acordo com a acepção apontada por Candau (2014)<sup>8</sup> ao considerá-la

Como processo contínuo de criação e recriação coletiva, de atribuição de sentido, de interpretação do vivido. A cultura é um fenômeno plural e multiforme, configura profundamente nosso modo de ser e de situar-nos no mundo, bem como a maneira como cada grupo humano organiza a vida; manifesta-se nos gestos mais simples da vida cotidiana, configura mentalidades, imaginários e subjetividades.

---

6 É sempre importante estar lembrando que esse processo de instituição dos direitos de primeira e segunda dimensões operou-se, sobretudo, em países desenvolvidos e a rigor não se universalizou. Em países emergentes, embora alguns deles, entre os quais o Brasil, tenha incorporado em parte tais direitos, isto é, um arcabouço jurídico similar aos desenvolvidos, na prática, não se efetivou a sua implementação. Na América do Sul, contraditoriamente, final da década de 1960 e toda a década de 1970, instalaram-se ditaduras nas quais as violações dos direitos de primeira e de segunda dimensões se tornaram rotina.

7 Para maior compreensão acerca dos temas: Estado Ampliado e Estado Relação, consultar entre outras obras: CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 2ª ed. Tradução (equipe de trad. PUCCAMP). Campinas: Papyrus, 1988. Especialmente os capítulos 3 e 4.

8 Todas as citações – relativas ao e-book: CANDAU, Vera Maria et al. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores* (livro eletrônico). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014 – estão sem a indicação das páginas, pois neste título não existem tais numerações.

Nessa acepção, os Direitos Humanos articulam-se com as lutas desenvolvidas pelos movimentos da sociedade. São processos, ou seja, constituem-se como resultados sempre provisórios de lutas que os seres humanos põem em prática, tendo por finalidade acessar aos bens necessários à existência de uma vida digna.

Isso implica afirmar que a luta por Direitos Humanos, necessariamente, não ocorre no âmbito do marco jurídico existente, mas exterior a ele. É uma luta que incide sobre as instituições de fora para dentro, engendrando-se a partir de uma desobediência civil<sup>9</sup>, esta tomada como um meio de exercício de cidadania ativa<sup>10</sup>. Desse modo, existe uma persistente tensão entre os Direitos Humanos não reconhecidos e as práticas sociais que buscam efetivá-los e constituir outros direitos ou outras formas de reconhecimento para direitos institucionalizados.

Percebemos que tais lutas sempre aparecem com a finalidade de garantir a efetividade de uma vida digna mediante alimentação saudável, educação pública de qualidade, moradia digna, trabalho e tempo para lazer, livre direito de expressão e de opção religiosa, etc. Os direitos advêm a posteriores, isto é, como uma decorrência dessas lutas sociais.

Contextualmente, essas lutas por Direitos Humanos vão, pouco-a-pouco, se incorporando nos diplomas legais e nas políticas de Estado como ações de governo, garantindo assim, a sua implementação. Nessa acepção, os Direitos Humanos são tomados como uma convenção cultural, isto é, não se caracterizam pela imutabilidade universal da Declaração de 1948. São uma decorrência da diversidade e das diferenças culturais existentes nos diversos contextos societários.

Com essa compreensão acerca da construção dos Direitos Humanos, podemos dar um passo à frente analisando do ponto de vista histórico e conceitual o discurso da diversidade e da diferença no contexto da Educação em Direitos Humanos, no Brasil, tema que será abordado no próximo subitem.

## **2. Educação em direitos humanos: da concepção à sua trajetória de lutas no Brasil**

Partimos do princípio de que a educação tem como atributo, produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, historicamente acumulados, através da prática educativa em instituições formais como escolas e universidades. Nelas, a socialização do conhecimento ocorre como forma de preservar o patrimônio cultural da humanidade e de formar cidadãos críticos como agentes de transformação.

Por outro lado, contemporaneamente, percebemos que os movimentos sociais também assumem essa competência, além de fazer denúncias de violações e de lutar por mais direitos e dignidade, sobretudo para os excluídos e injustiçados pelo modelo

---

9 Para maior compreensão ver: THOREAU, Henry David. *A desobediência civil*. Tradução: Sérgio Karam. Porto Alegre: L&PM, (1997, p. 5-56).

10 Para maiores compreensões e fundamentos, acerca da categoria Cidadania Ativa, consultar, BENEVIDES, Vitoria. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

hegemônico. Muitos movimentos sociais se institucionalizam, constituindo-se como locus de estudo, pesquisa e de desenvolvimento de projetos e ações em diferentes áreas temáticas ligadas à promoção e proteção dos Direitos Humanos. É o caso de parte significativa de Organizações Não Governamentais – ONGs, desenvolvendo a denominada educação não formal.

Isso implica que, além de considerarmos a Educação como um dos mais importantes Direitos Humanos, é fundamental que a prática educativa seja transpassada, de forma transdisciplinar, pelas temáticas dos Direitos Humanos e que a ação docente não fique na mera transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, o trabalho docente, quer seja na educação formal ou na educação não formal, deve se constituir em espaço de vivência efetiva dos Direitos Humanos, por meio do exercício cotidiano e de engajamentos em diferentes práticas sociais que ensejem a afirmação dos mesmos.

A efetivação da Educação em Direitos Humanos pressupõe a adoção de metodologias ativas viabilizadoras da participação e de expressão de múltiplas linguagens, demandando dos educadores o compromisso com a construção de uma nova cultura, em que os Direitos Humanos adquiram centralidade no fazer educativo cotidiano, mediante práticas pedagógicas que articulem teoria e prática.

De forma semelhante, a formação de educadores constitui aspecto relevante na criação de uma cultura de Direitos Humanos na educação formal, na medida em que exerce papel mobilizador e mediador de práticas sociais e políticas, produzindo, de forma coletiva, cultura. Nas palavras de Silva (2000, p. 16) “é necessária a construção de um projeto pedagógico democrático e participativo, onde a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente”. Silva afirma, ainda, que uma escola que tem o compromisso de formar em Direitos Humanos deve reconhecer a educação formal como condição à formação da cidadania, fazendo da Educação em Direitos Humanos o seu projeto global.

Assim, formar sujeitos de direitos, aptos para a vivência dos Direitos Humanos no cotidiano da escola e na vida será sempre tarefa da prática educativa. Carbonari (2014) ratifica isso ao afirmar que

Formar sujeitos de direitos é contribuir de maneira decisiva para a reconfiguração das relações entre os seres humanos e destes com o mundo cultural e com o ambiente natural de forma a subsidiar processos de afirmação dos humanos como sujeitos em convivência com outros sujeitos (p. 35).

Dessa forma, entendemos que um dos grandes desafios da Educação em Direitos Humanos é o de desenvolver processos de formação que concorram para “o bem viver como integração do viver humano com o viver de outras formas de vida, reconstruindo a relação do humano com o ambiente no qual se insere” (Idem).

Tal processo de formação comporta uma percepção contextualizada e, portanto, histórica e crítica, pois mostra que o conhecimento em Direitos Humanos se constitui pano de fundo para todas as práticas dos seres humanos, em qualquer espaço/tempo/

cultura. Nessa direção, um dos temas mais sensíveis da atualidade e, quiçá, o mais importante, diz respeito às possibilidades e limites entre universalidade e particularidade.

Essa tensão se ampliou com o processo de globalização e com a vitória do neoliberalismo que, com o seu desdobramento em espaços/tempos/culturas, trouxe à baila

A problemática de como sensibilizar sociedades, culturas, grupos sociais, para a perspectiva teórico-prática dos Direitos Humanos, que comporta determinada(s) visão (visões) de mundo, de sociedade, de ser humano, e ações consequentes à(s) mesma(s), entre as quais a intervenção na Educação (GODOY, 2007, p. 245).

É possível extrairmos do discurso acima que a Educação em Direitos Humanos comporta processos socializadores de culturas em Direitos Humanos, ao mesmo tempo em que traz, de forma implícita, uma controvérsia entre o universalismo e o localismo, pois, “a Cultura, por enraizar-se espacial e temporalmente, é plural” (Ibidem, p. 246), diversificada, múltipla, específica, particular, se intercambiando

Pelo contato entre as sociedades, povos, em fluxos os mais diversos, variadas formas de recepção e apropriação cultural, combinatórias culturais, no âmbito de um espectro que pendula de uma socialização coletiva a uma socialização privatizante (Idem).

Nessa perspectiva, extraímos desse fragmento que existe uma multiculturalidade nos Direitos Humanos num contínuo processo de tensão como discurso da universalização proclamada pela ONU, a partir da DUDH (1948) e pelos pactos, convenções e resoluções que a sucederam. O localismo multicultural se intensificou com o crescente processo de descolonização posterior à 2ª Grande Guerra Mundial (1939-1945), sobretudo a partir da década de 1960.

Esse processo de descolonização favoreceu o aparecimento de múltiplas nações na África, na Ásia e na América Latina, nas quais renascem culturas que haviam sido silenciadas pela dominação imperialista de nítidos cortes “democrático liberal, capitalista, branco, masculino, cristão. Nessa rota histórica, que se prolonga por todo o século XX, a Cultura que a envolve, vai adquirindo discursividades e práticas pretensamente universalizantes” (Ibidem, p. 247-248).

Dois desses exemplos de dominação e de exploração imperialistas ocorreram na América Latina e no Brasil segundo analisa Zenaide (2014)

O genocídio dos povos originais, o sequestro, o tráfico e a escravização dos africanos têm se constituído em práticas de dominação imperial desde a América Pré-Colombiana gestando mentalidades excludentes, racistas e autoritárias que se encontram presentes na cultura e nas práticas sociais e institucionais. No Brasil não foi diferente, foram mentalidades que atravessaram os 322 anos de Colônia, os 67 anos de Império e os 123 anos de República. Com 358 anos de escravidão negra e 29 anos de ditadura militar no Brasil, nós brasileiros, assim como outros países da América Latina, entendemos o que é sentir na carne e na alma regassada a convicção da necessidade de se educar para o nunca mais como uma dimensão da Educação em Direitos Humanos (p. 31).

Dessa forma, a resistência ao pretensão processo de universalização dos Direitos Humanos da cultura ocidental encontra extrema dificuldade em sua efetivação, pois, não podemos esquecer que o direito se constitui como um produto cultural que persegue determinados objetivos no marco dos processos hegemônicos. Nessa perspectiva, concordamos com Carvalho (2004) ao afirmar que:

O estatuto do conceito de cultura está explicitado no que se reconhece hoje como “centralidade da cultura” entendida por Hall (1997:22) como “a forma como a cultura penetra em cada canto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo”. [...]. As questões postas no mundo globalizado trazem à tona problemas relativos à pluralidade de saberes e formas singulares de ser (sentir, dizer, fazer) os quais ainda prescindem da definição de categorias mais amplas de análise, particularmente em relação ao currículo (p. 59).

Por isso, a débil educação implementada nos países recentemente descolonizados, sobretudo dos africanos, tem grande importância na construção de saberes e de subjetividades sociais e identitárias, priorizando a cultura local fundada, em grande parte, na transmissão oral do conhecimento (tradições, costumes valores, etc.) buscando, assim, consolidar o incipiente Estado-nação <sup>11</sup>.

Desse modo, entendemos, a partir de Herrera Flores (2009), que a Educação em Direitos Humanos deve privilegiar o processo da interculturalidade, assegurando aos educandos:

- a) uma leitura crítica de mundo, buscando aprofundar o entendimento da realidade com os seus múltiplos problemas, orientando-os a participarem racionalmente de atividades sociais;
- b) forte papel na tomada de consciência, auxiliando-os a tomarem posição frente às injustiças sociais e a se engajarem, de forma coletiva, em processos de mobilização por mais dignidade;
- c) uma visão alternativa de mundo voltada para determinadas coletividades sociais, notadamente excluídas e oprimidas, a exemplo das minorias étnicas e raciais, mulheres, pessoas com diferentes orientações sexuais e deficientes, imigrantes, meio ambiente, etc.

---

11 Em boa parte dos países africanos, sobretudo aqueles que passaram por processos recentes de descolonização, a Educação em Direitos Humanos ocorre, sobretudo, nos movimentos sociais em estreita cooperação com a Anistia Internacional e organismos humanitários, privilegiando a trajetória das lutas locais. As denúncias de violações do Direito Internacional Humanitário e dos Direitos Humanos mais citados são “as detenções arbitrárias e ilegais, torturas e maus-tratos, os raptos, homicídios e desaparecimentos efetuados pelas forças governamentais e grupos armados da oposição” que atingem milhões de pessoas. Para maiores aprofundamentos ver especialmente os relatórios da Anistia Internacional, 2002 e 2014/2015, fiscalizando e informando sobre as violações dos Direitos Humanos na África e estado dos Direitos Humanos no Mundo, respectivamente.

d) o exercício permanente da crítica, tanto social e política, quanto cultural, auxiliando-os na tomada de atitudes frente às lutas por mais dignidade humana.

Como observamos acima, a perspectiva crítica da Educação em Direitos Humanos não passa por quaisquer tentativas de ressignificação das teses jusnaturalistas dos Direitos Humanos, nem tampouco do seu caráter, *a priori*, de universalismo que se firmaram como hegemônicos no mundo ocidental. Candau (2008) também aborda essa questão ao dizer que

De maneira um pouco simplificada, é possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, da igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos Direitos Humanos. No entanto, parece que hoje houve um descolamento, (p. 46).

Esse modelo de imposição de padrões culturais de Direitos Humanos de uma cultura sobre a outra não tem lugar no pensamento de uma Educação em Direitos Humanos de perspectiva emancipatória.

Santos (2009), ao analisar todo esse processo de descolonização e o reaparecimento de múltiplas culturas localistas, parte do entendimento de que existe uma natural incompletude entre elas e que, somente um diálogo intercultural pode possibilitar o seu compartilhamento, em alguns aspectos. Esse encontro, denominado por ele de “hermenêutica diatópica”<sup>12</sup>, foi assim abordado:

A hermenêutica diatópica se baseia na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem [...]. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside seu caráter diatópico (p. 15).

Nessa perspectiva, o exercício da hermenêutica diatópica está dando apenas os primeiros passos, pois esse diálogo intercultural se apresenta com extrema complexidade, impondo inúmeros desafios aos que pensam a partir dessa visão. A vivência dos Direitos Humanos ainda está muito atrelada ao projeto de modernidade que tem por fundamento a visão liberal de sociedade, pois, segundo Candau (2008) as “interações entre diferentes grupos socioculturais [ocorrem] de modo superficial, sem enfrentar a temática das relações de poder que as perpassam” (p. 53)

Esse diálogo intercultural se define pela permuta que ocorre entre os diferentes saberes e entre as diferentes culturas, o que nos permite afirmar que acontece entre

---

12 Para maior aprofundamento, ver SANTOS: Boaventura de Souza. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. In: Revista Direitos Humanos. n. 2, jun. 2009.

universos de sentidos diferentes e, em grande parte, incomensuráveis. Esses encontros dialogais acontecem em “lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura” chamados de *topoi* que “funcionam como premissas de argumentação que, [por] sua evidência, não se discutem tornam possível a produção e a troca de argumentos” (SANTOS, 2009, p. 15).

Essa complexa e intrincada tentativa de diálogo intercultural vem ocorrendo em diversos países latino-americanos, inclusive no Brasil, com muita tensão, conflitos e negociações entre diversos sujeitos coletivos, conforme atesta Sacavino (2012) ao afirmar que:

As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da construção histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física e/ou simbólica, ainda firmemente presentes nas nossas sociedades (p. 3).

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos pode contribuir para a construção do diálogo intercultural ao tratar de temáticas que focalizem essa relação de complexidade e conflito entre igualdade e diferença, ou seja, possibilitar o encontro entre os princípios da igualdade e o reconhecimento igualitário das diferenças entre as pessoas.

Contudo, é importante termos a clareza de que, conforme destaca Ansión<sup>13</sup> (2000), que

A interculturalidade não se limita a valorizar a diversidade cultural, nem a respeitar o direito de cada um a manter sua própria identidade. Busca ativamente construir relações entre grupos socioculturais. Implica uma disposição a aprender e a mudar no contato com o outro. Não coloca o fortalecimento de identidades como condição para o diálogo, mas assume que as identidades se constroem na própria tensão dinâmica do encontro, que se dá também muitas vezes no conflito, mas que se reconhece como fonte de desenvolvimento para todos (p. 44).

Desse modo, a Educação em Direitos Humanos tem como um dos seus pilares socializar e mediar conteúdos/práticas que contribuam para a formação de sujeitos capazes de vivenciar diferentes situações relativas aos Direitos Humanos. Sujeitos, portanto, que promovam o diálogo intercultural com o respeito à alteridade, à tolerância, à solidariedade e, sobretudo à autonomia e à emancipação das pessoas envolvidas na prática educativa, alunos, pais, professores, técnicos, gestores etc., com a clareza de que esse diálogo é complexo, polêmico, trabalhoso e de árdua negociação.

---

13 Pensador peruano com importante produção bibliográfica no campo da interculturalidade.



Com esse delineamento, a Educação em Direitos Humanos – EDH tem seus fundamentos inscritos na teoria crítica assumindo, por conseguinte, uma perspectiva axiológica transformadora de educação e de sociedade, constituindo-se como prática social e política emancipatória, espaço de conquista e proteção de direitos.

É com esse intuito que Candau (1998) ratifica a dimensão sócio-crítica da educação ao afirmar que “a Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura da escola” (p. 36).

Assim, uma educação comprometida com a emancipação finca suas bases no processo de conscientização e de tomada de responsabilidades frente às situações de opressão, de dominação, de exclusão social e política, de uma nova barbárie, tanto mais sutil, como mais perigosa, como tão bem descreve Bauman (1998, p. 76), pautando-se na afirmação intransigente de uma cultura em Direitos Humanos.

Pereira (2013), ao refletir sobre a Educação em Direitos Humanos, situa

Como elemento relevante para a sua discussão o entendimento de que ela deve assumir como premissa básica a formação da consciência de que a pessoa humana constitui o primeiro valor a ser tomado no processo educativo, assim como o respeito à sua dignidade e que devem ser considerados como requisitos fundamentais à instalação de uma cultura de Direitos Humanos. (p. 115).

Para essa estudiosa, compete à Educação em Direitos Humanos comprometer-se com a formação de sujeitos que, no dizer de Paulo Freire (2000), sejam capazes de exercitar a indignação e a intolerância frente às injustiças, às desigualdades sociais, aos preconceitos, às formas sutis e perversas de exclusão social, ao desrespeito à pessoa do outro, à degradação do meio ambiente. É uma educação que se contraponha a toda e qualquer postura de risco à dignidade da pessoa e à vida planetária, carregando em si uma forte conotação ético-política, ao expressar seu compromisso com a valorização da vida, em toda a sua plenitude.

Retomando Candau (2007, p. 404), destacamos alguns aspectos por ela explicitados no trato da Educação em Direitos Humanos:

- a formação de sujeitos de direito, em nível pessoal e coletivo, de modo a articular as dimensões ética, política e social e as práticas concretas;
- o favorecimento do processo de empoderamento, tornando as pessoas sujeito de sua vida social;
- o educar para o “nunca mais”, resgatando-se a memória histórica e rompendo-se com a cultura do silêncio e da impunidade.

De forma semelhante, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH* (2007, p. 25) corrobora ao afirmar que a Educação em Direitos Humanos se constitui como

[...] um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões:



- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em nível cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações.

Percebemos que a concepção de Educação em Direitos Humanos, que se acha presente no PNEDH 2007, alinha-se à concepção contemplada em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Assume como princípio básico a educação como direito em si mesmo e como “meio indispensável para o acesso a outros direitos” (p. 25). Tal concepção de educação tem em vista a consolidação da cidadania ativa, propiciando o exercício do respeito, da tolerância, da valorização das diversidades de toda e qualquer natureza e a solidariedade entre os homens e entre os povos, traduzindo-se em condição indispensável à instalação de práticas democráticas pautadas no diálogo e no entendimento.

Como vimos, conceber e implementar a Educação em Direitos Humanos requer considerar três dimensões articuladas mutuamente. A primeira delas, a *dimensão ética*, tem em vista a formação da consciência ética, mediante a adoção de uma didática pautada nos valores republicanos e democráticos; a segunda, a *dimensão política*, refere-se ao desenvolvimento de atitudes de tolerância frente à alteridade e à divergência assumindo o bem comum como dever; e a terceira, a *dimensão intelectual* e a informação, possibilita o acesso da pessoa ao conhecimento como forma de combate às desigualdades e às injustiças.

Nessa perspectiva, percebemos que a Educação em Direitos Humanos tem forte compromisso ético-político, pois, aponta no sentido da valorização da existência humana, esta firmada na dignidade em toda a sua plenitude. Por isso concordamos com Freire (2000) ao afirmar que é tarefa da educação libertadora

Trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e a sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (p. 22).

A construção dessa cultura de Direitos Humanos precisa ser gerada em diferentes espaços sociais, devendo se constituir tarefas da sociedade civil organizada, dos movi-

mentos sociais e políticos, da educação, em seus diferentes níveis e modalidades, a partir da vivência de uma nova ética centrada na dignidade humana, no respeito às diversidades. Nessa perspectiva, um desses espaços são os movimentos sociais que

Podem ser tomados como sendo as diferentes formas de organização do povo com vistas a introduzir mudanças significativas na perspectiva da transformação da sociedade, sobretudo no que diz respeito à defesa da dignidade da pessoa humana, da construção de sujeitos de direitos, de Direitos Humanos. Sua gênese são as demandas, anseios e necessidades imediatas da população, discriminações de gênero, raça, classe, orientação sexual, credo religioso; destruição do ambiente; ausência de participação, dentre tantos outros, caracterizando-se como expressão de posturas militantes e de práticas de mediação social. (NUNES; COSTA, 2014, p. 551).

Não podemos deixar de ressaltar que a crescente busca de viabilização de uma EDH deve-se à caminhada do processo de democratização a que assistimos no Brasil, ao longo das últimas três décadas, associada à luta em prol da garantia de Direitos Humanos e da sua efetivação, dentre eles a educação, sobretudo para as classes menos favorecidas, excluídas, historicamente, de seus direitos de cidadania.

Uma breve incursão na história mostra que a Educação em Direitos Humanos, estreitamente vinculada à educação para a cidadania, vem se tornando realidade em diferentes países, tanto da Europa, como da América Latina<sup>14</sup>. Ela toma vulto na realidade brasileira, mais enfaticamente, nas duas últimas décadas, fruto do movimento de educadores e de segmentos organizados da sociedade civil e de governos comprometidos com a instalação de uma cultura de respeito à diversidade em nosso país.

Essa análise nos permite apreender as conquistas que vêm sendo galgadas em escalas, tanto em nível nacional, quanto em nível internacional, em decorrência do entendimento de que a resistência a todas as formas de opressão e exploração humanas, com também o engajamento nas lutas sociais, se constituem como experiências educativas dos Direitos Humanos. É, pois, ancorado nessa compreensão, que vemos o processo de ampliação da Educação em Direitos Humanos, sobretudo na América Latina e na história recente brasileira.

Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar a importância dos atos da década de 1960, mais precisamente em 1966, com a instituição do *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais das Nações Unidas* que, em seu artigo 13, expressa o reconhecimento do direito que toda pessoa tem à educação, como elemento indispensável ao desenvolvimento de sua personalidade humana e de respeito à sua dignidade. É uma educação, portanto, capaz de promover o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais da pessoa.

---

14 Para maiores aprofundamentos ver: ZENAIDE, Maria de Nazaré, (2014); RODINO, Ana Maria (2014); FERNANDEZ, Mónica Beatriz, (2014); DORNELLES, João Ricardo W., (2014), dentre outros.

Contudo, nesse período da década de 1960 em que imperava no Brasil regime de exceção, a escola pública estava ocupada, sobretudo, pelos filhos das elites brasileiras; por isso, a prática educativa que preparava os filhos das classes hegemônicas para serem dirigentes.

Os filhos das classes populares ficavam de fora desse modelo de educação elitista e excludente, sendo a sua formação pautada quase que exclusivamente na preparação para o mercado de trabalho. Esse dualismo presente na educação brasileira constituiu-se, até recentemente, como modelo predominante de formação. Observemos que o direito à universalização de uma educação pública de qualidade foi negado à maioria da população.

Mais recentemente, uma série de pactos vem sendo selados pelas nações no intuito de fortalecer a luta por Direitos Humanos no mundo, situando-se dentre estes, aqueles mais diretamente ligados à educação. Um exemplo é o *Congresso Internacional sobre Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia*, promovido pela ONU, no ano de 1993, do qual resultou o *Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos*, referendado pela Conferência Mundial de Viena, deste mesmo ano.

Outros importantes marcos não podem ser esquecidos na defesa e na construção de uma *Educação em Direitos Humanos*, em escala internacional. É o caso da promulgação da *Década da Educação em Direitos Humanos*, durante a *Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas* (ONU), em dezembro de 1994; e da *Declaração e Plano de Ação integrado sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia*, ratificada pela Conferência Geral da UNESCO, em 1995. Nessa assinalou-se o compromisso com a educação de crianças, adolescentes e jovens diante das exacerbadas expressões de racismo, intolerância e xenofobia, dentre outros.

Contudo, a Declaração de Direitos Humanos de 1948, o citado Pacto de 1966, bem como as Resoluções, Convenções e Conferências da ONU, durante a Guerra Fria, por si só não se concretizaram num amplo processo de instituição da Educação como um direito humano, muito menos numa Educação em Direitos Humanos. Muito pelo contrário, as décadas de 1960 e de 1970, especialmente, no Brasil, na Argentina, no Chile e no Uruguai foram períodos de extrema repressão, de violações e de negação de direitos, entre eles a educação.

No Brasil, foi implementado um modelo de educação alienante e descontextualizada, com conteúdos e práticas alicerçados em valores e princípios cívicos, patrióticos e ufanistas que somente reforçavam a dominação vigente e o processo de exclusão.

Por isso, entendemos que o processo de ampliação da Educação e da Educação em Direitos Humanos emerge, sobretudo, das lutas sociais e das resistências às históricas práticas de violação dos Direitos Humanos e de negação de direitos encontrando, inclusive, respaldo na Constituição Federal de 1988. Esta foi elaborada de forma inédita, em nossa realidade, a partir de amplos debates com a participação da sociedade civil. Nela, foram instituídos mecanismos relevantes para a universalização da educação pública e

para a proteção dos Direitos Humanos, materializados, posteriormente, em leis complementares que buscam garanti-los<sup>15</sup>.

Como sabemos, a sociedade civil brasileira, a partir dos anos de 1980, pouco-a-pouco, vai se organizando e ampliando reivindicações por direitos, Direitos Humanos, e pela sua implementação, que ao longo de nossa história foram negados à maioria da população. Nesse sentido, como resultante deste amplo processo de mobilização social, a Constituição de 1988, assegurou, de forma consistente e pela primeira vez na trajetória histórica do país, direitos civis, políticos, econômico-sociais e culturais. Justamente, pela sua cobertura foi intitulada de Constituição Cidadã.

É importante ainda ressaltar que, em 1996 e 2002, foram instituídos os PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos I e II, colocando os Direitos Humanos como eixo capaz de nortear e perpassar programas e projetos voltados para a sua promoção e proteção. Uma das suas linhas de ação foi implementação do PNEDH – *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, cuja elaboração tem início em 2003.

A construção e o monitoramento do PNEDH ficaram a cargo de um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Com isso, instaurou-se no país um amplo e caloroso debate envolvendo diferentes segmentos sociais e políticos em torno da elaboração deste plano. A participação da sociedade civil na sua feitura não apenas garante a sua legitimidade como traz para o debate os temas mais candentes e de visibilidade das lutas dos movimentos sociais.

De modo geral, podemos perceber que a Educação em Direitos Humanos vem sendo alvo da legislação, compondo a agenda da política educacional brasileira, figurando no *Plano Nacional de Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1996, bem como em programas e projetos educacionais emanados do MEC. Em 2012, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as *Diretrizes Curriculares de Educação para os Direitos Humanos* e, mais recentemente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica*. Esse documento, com parecer homologado, despacho do Ministro e publicado no D.O.U. de 25/6/2015, ratifica a importância de incorporar os conteúdos da EDH nos processos de formação desses profissionais, evidenciando a crescente visibilidade dessa temática no cenário educacional brasileiro.

A clareza do que vem se constituindo como Educação em Direitos Humanos nos permite apreender a relação que se estabelece entre democracia, educação e Direitos Humanos. Tal articulação possibilita importantes avanços no reconhecimento e efetivação de muitos direitos instituídos, ao lado daqueles em processos de institucionalização através das lutas sociais.

---

15 Tais como: a Lei 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei 7.716/89 – contra o preconceito de raça ou de etnia; a Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente-; a Lei 9.140/95 – Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar; a Lei 10.098/2004 – Promoção e Defesa da pessoa com deficiência, dentre outras.

## Referências

ANSIÓN, J. *Educar em la interculturalidade*. v. XXV. Lima: outubro, 2000.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC, MJ, UNESCO, 2007.

CANDAU, Vera Maria et al. *Educação em direitos humanos e formação de professores* (livro eletrônico). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

CARBONARI, Paulo César. Para fazer da educação ação de direitos humanos por uma educação direitos humanizantes. In: VEITEN, Paulo; POMPEU, Júlio. (Orgs.) *Educação em direitos humanos 3*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil, 2014.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 2. ed. Tradução (equipe de trad. PUCCAMP). Campinas: Papirus, 1988.

CARVALHO, Rosângela Tenório. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos de 1990*. Recife: Bagaço, 2004.

FLORES, Joaquim Herrera. *Teoria crítica dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GODOY, Rosa Maria Silveira. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento Hannah Arendth*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1998.

NUNES, Itamar Silva; COSTA, Célia M. R. P. Direitos humanos, universidade e movimentos sociais: uma articulação possível na UFPE e na UFPB. In: TOSI, Giuseppe et al. (Orgs.). *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa. Paulo Freire e os direitos humanos: a prática pedagógica e a efetivação de uma educação em Direitos Humanos. In: \_\_\_\_\_. et al. (Orgs.) *Paulo Freire em debate*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

ONU. *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais*. ONU, 1966.

\_\_\_\_\_. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

REALE, Miguel. *Filosofia do direito*. São Paulo: Saraiva, 1990.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e Educação: desafios para a reinvenção da escola. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. UNICAMP, Campinas, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. In: *Revista Direitos Humanos*. n. 2, jun. 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, Aída M. M. *Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites*. Tese doutorado. USP, Faculdade de Educação, 2000.

WOLKMER, Antonio Carlos. Novos pressupostos para a temática dos direitos humanos. In: RÚBIO, D. S. et al. (Orgs.) *Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica*. 2. ed., Porto Alegre: EDIPURCRS, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria et al. (Orgs.) *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

Recebido em: 11/04/2016.

Aprovado em: 09/05/2016.