

Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos

- Educación em Derechos Humanos en América Latina y Brasil: principios y desafíos em tempos de restricción em derechos
- Education in Human Rights in Latin America and Brazil: principles and challenges in times of restriction of rights

Maria de Nazaré Tavares Zenaide ¹

Solon Eduardo Annes Viola²

"[...] Considerando que a liberdade, a justiça e a paz no mundo tem por base o reconhecimento da dignidade intrínseca e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana"

Preâmbulo da declaração universal dos direitos humanos

Resumo: Este texto aborda a educação em direitos humanos como um campo do conhecimento. Para alcançar este objetivo recupera a breve história contemporânea dos direitos humanos considerando suas dimensões de re-

1 Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB) e do Grupo de Pesquisa Memória, Política e Direitos humanos (CCHLA/UFPB). Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2003-2018. É autora do livro: *Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos*. (2016). zenaidedh@gmail.com

2 Doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2005). É professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNISINOS. É autor do livro: *Direitos Humanos e Democracia no Brasil*. (2008). solonviola@yahoo.com.br

gulação e de emancipação. Considera as dificuldades de produção de uma cultura de direitos humanos como uma decorrência da formação da economia colonial, da formação de uma cultura excludente, voltada para a recusa da cidadania e da participação. Considera a educação em direitos humanos como um caminho, percorrido desde meados do século passado, em busca de superação do autoritarismo e da formação da democracia. Refaz os caminhos das políticas públicas em educação em direitos humanos em suas dimensões locais regionais e internacionais. Situa algumas das dificuldades que a segunda década do século XXI apresenta para a educação em direitos humanos e, no limite, para a democracia destacando os encaminhamentos já feitos pelos educadores em busca da consolidação de uma sociedade capaz de se mover em busca de liberdade, igualdade e fraternidade.

Palavras-chave: Direitos humanos. Democracia. Cultura de direitos Humanos.

Resumen: Este texto aborda la educación en derechos humanos como un campo del conocimiento. Para alcanzar este objetivo recupera la breve historia contemporánea de los derechos humanos considerando sus dimensiones de regulación y de emancipación. Considera las dificultades de producción de una cultura de derechos humanos como consecuencia de la formación de la economía colonial, de la formación una cultura excluyente, orientada hacia el rechazo de la ciudadanía y la participación. Considera la educación en derechos humanos como un camino, recorrido desde mediados del siglo pasado, en busca de superación del autoritarismo y de la formación de la democracia. Refleja los caminos de las políticas públicas en educación en derechos humanos en sus dimensiones locales regionales e internacionales. Situa algunas de las dificultades que la segunda década del siglo XXI presenta para la educación en derechos humanos y, en el límite, hacia la democracia destacando los encaminamientos ya hechos por los educadores en busca de la consolidación de una sociedad capaz de moverse en busca de libertad, igualdad y fraternidad.

Palabras clave: Educación, Democracia, Cultura de derechos humanos

Abstract: This text approaches human rights education as a field of knowledge. To reach this objective, it recovers the brief contemporary history of human rights, considering its dimensions of regulation and emancipation. It considers the difficulties of production in a human rights culture as a result of the formation of the colonial economy, in a formation of an exclusionary culture, aimed

to refuse citizenship and participation. It considers human rights education as a path, pursued since the middle of the last century, seeking in authoritarianism overcoming and the formation of democracy. It rethinks the ways of public policies in human rights education in its locals and international dimensions. It sets out some of the difficulties that the second decade of the twenty-first century presents for human rights education and, in the limit, for democracy, highlighting the referrals already made by educators in search of the consolidation of a society able to move seeking freedom, equality and fraternity.

Keywords: Education. Democracy. Culture of human rights.

1. Introdução

O texto da epígrafe inicia o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 anunciando a urgência que a humanidade sentia de revisar as formas de organização social, econômica, cultural e política que fundamentavam as relações entre sociedades e as nações até o início das guerras mundiais da primeira metade do século XX.

Ao completar 70 anos a Declaração Universal ainda se revela um anúncio teórico, um ideal ético-político a anunciar como possíveis outras formas de relação entre os povos, as nações e as sociedades. Mesmo assim é impossível desconhecer que os princípios propostos pela Declaração que as vivências práticas raramente ocorrem todas ao mesmo tempo e em todos os lugares. De qualquer modo, o texto de 1948 ainda demonstra sua atualidade e produz expectativas positivas para aqueles povos deserdados e em sociedades com graves quadros de desigualdades e violência sociais. Expectativas, que não raro são propagadas por países que projetam seu modo de vida como o modo ideal de vida de toda a humanidade. Ou mesmo por setores sociais bem que consideram os direitos humanos adequados para os humanos direitos.

Não foi por simples acaso que a Declaração de 1948 destacou já em seu primeiro artigo que “Todos os homens nascem livres e iguais, em dignidades e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Fundamento dos denominados direitos sociais e econômicos – o princípio da igualdade – traz em si uma profunda dicotomia para as sociedades gestadas a partir expansão do colonialismo europeu como é o caso da sociedade latino-americana e especialmente a brasileira.

Fundada na dependência econômica e política da metrópole, construída na sua dimensão histórica pela concentração da terra e notadamente pelo uso intensivo da escravidão, a sociedade colonial levantou muros sociais

praticamente intransponíveis que colocava de um lado os senhores europeus – positivamente beneficiados pela estrutura econômica – e, de outro lado impunha um benefício negativo para aqueles que – responsáveis pela produção da riqueza, não eram sequer considerados seres humanos.

Herdeiros desta formação histórica, nossas sociedades produziram dimensões culturais pouco afeitas aos pressupostos que, desde os séculos XVIII e XIX, fazem parte do universo teórico dos direitos humanos e que a Declaração de 1948 pretendeu transformar em diretriz para a reorganização de um mundo dilacerado pelas duas grandes guerras do século XX, pelas dantescas experiências dos campos de concentração do nazismo e, posteriormente, das ditaduras militares da América Latina.

O processo de produção de riqueza ficava restrito à apropriação colonial. Assim as riquezas nativas precisavam ser produzidas ou substituídas pelo trabalho coletivo dos escravos, gerando para si mesmas um sistema de reprodução. De um lado, esse sistema ocupava um lugar de dependência em relação às regiões metropolitanas e de outro lado, uma posição de privilégios sociais, que se materializava “no trabalho escravo ou mesmo livre que asseguravam os custos mais baixos de produção e provocavam, ao mesmo tempo, extrema concentração de renda” (FERNANDES, 2005, p. 39).

A herança colonial, preservada ao longo do período monárquico, produziu uma sociedade marcada pela desigualdade, que não se resume às dimensões social e econômica, mas mantém as classes populares humilhadas e enganadas por todo o tipo de segregação, tanto na sociedade escravocrata como atualmente (SOUZA, 2017). Assim, embora breves e tímidas experiências de distribuição de renda e de inserção social o capitalismo brasileiro reproduz “de um modo novo tanto a distinção que legitima as novas formas de privilégio quanto o preconceito que marginaliza em violência aberta ou muda” (SOUZA, 2017, p. 81).

A desigualdade estrutural “tem impacto sobre questões tão relevantes quanto o destino da democracia e a garantia de justiça social, remetendo, em última instância, a solução de problemas tão dramáticos como a violência, à pobreza e a segregação” (SCALON, 2011, p. 52). Mais do que uma negação de um direito social a desigualdade nega a própria dimensão da cidadania. Sociedades que apresentam esta formação histórica dificilmente conseguem romper o universo dos privilégios sem defrontar-se com seu maior correlato da desigual distribuição de renda – a questão da educação. Sem acesso ao sistema educacional as populações negativamente privilegiadas estão fadadas a “ocupar postos de trabalho com menos qualidade e, conseqüentemente, mal remunerados” (SCALON, 2011, p. 52).

O processo de independência ao mesmo tempo em que rompeu a or-

dem colonial – criando um novo estatuto jurídico político – preservou os privilégios dos senhores da terra desconhecendo, “com seu substrato material, social e moral que iria perpetuar-se e servir de suporte à construção de uma sociedade nacional” (FERNANDES, 2005, p. 51). Os pressupostos de igualdade e liberdade proclamados, já naquele período histórico, pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) aprovada pela Assembleia Nacional Francesa e o ideário liberal emancipacionista da independência dos Estados Unidos chegaram ao Brasil através das rebeliões sociais que ocorreram ao longo do Império.³

Muitos destes movimentos contaram com a participação – quando não com a ação exclusiva – de escravos em busca de alforria. De qualquer modo “as utopias liberais” e o “realismo conservador” estabeleceram entre si os limites dos ideários de “igualdade” e “liberdade”, enquanto estruturavam o Estado para manter os privilégios do patrimonialismo sem comprometer-se com as garantias dos direitos fundamentais do cidadão como anunciavam os princípios liberais do século XIX (FERNANDES, 2005).

Para a sociedade estamental formada no período colonial só estamentos intermediários e superiores poderiam “colocar-se diante dos processos de mudança em termos de “querer coletivo” e de “destino histórico”. Seus membros possuíam “honra”, “riqueza” e “poder” bem como “igualdade” e “liberdade”, condições para que pudessem inserir-se na bifurcação que então ocorreu na organização da sociedade” (FERNANDES, 2005, p. 67).

Mesmo a proclamação da República não significou o estabelecimento de políticas estatais para defesa da cidadania. Ao contrário configurou-se como um pacto entre proprietários de terras e os novos setores das elites urbanas reduzindo os espaços de participação e representação a um universo de não mais de 5% da população.

Esta herança histórica resultou em um efeito perverso que se manteve presente ao longo da República com breves iniciativas de democratizar o acesso à cidadania e aos direitos sociais e econômicos.

Somente em meados do século XX, a constituição de 1946 expandiu os direitos políticos e o direito de voto foi ampliado a todos os cidadãos com mais de 18 anos, tornando-se obrigatório e secreto. Assim mesmo proibia-se o voto do analfabeto – situação de 57% da população à época (CARVALHO, 2001). Uma segunda experiência ocorreu com a chamada constituição cidadã e suas políticas de combate à pobreza e a superação das desigualdades. Am-

3 Os movimentos em busca de direitos sociais. “Notadamente esta é uma reivindicação presente nas Revoltas dos Cabanos (1833-1839 no Pará, dos Balaios (1831-1841) no Maranhão e no Piauí, dos Sabinos (1837) na Bahia. E, em Pernambuco, Revolta Praieira (1843-1849). Simbolicamente o direito à igualdade compõe o ideário dos quilombos, cujas reduções ainda hoje se encontram espalhadas por todo o território brasileiro” (VIOLA, 2008, p. 70).

bas foram interrompidas pelo rompimento dos acordos políticos feitos entre o Estado e a sociedade em 1988.

Mesmo antes do rompimento do pacto constitucional de 1998 em 2016, os interesses economia de mercado com seu projeto de globalização excludente, já haviam intensificado o processo internacional de concentração de renda e retirados direitos sociais e econômicos mesmo nas nações mais desenvolvidas economicamente. As políticas de concentração de renda, produzidas pela hegemonia do mercado sobre os estados nacionais, têm gerado o aumento do desemprego estrutural o que "... conduz a passagem dos trabalhadores para um estatuto de lumpencidadania. Para muitos destes trabalhadores trata-se de uma passagem sem regresso do contratualismo para o pós-contratualismo" (SANTOS, 2000, p. 99).

O quadro internacional de crescente desigualdade social revigora o debate sobre os limites das democracias na medida em que "[...] a esfera política está por sua vez incluída numa esfera muito mais ampla, a esfera da sociedade em seu conjunto, e que não existe decisão política que não esteja condicionada, ou até mesmo determinada por aquilo que acontece na sociedade civil" (BOBBIO, 2017, p. 204-205).

Os riscos à democracia anunciados acima representam, também dificuldades para os princípios dos direitos humanos como um componente essencial da contemporaneidade. Afinal de quais direitos humanos falamos e para qual sociedade. Nesta direção pensamos os direitos humanos desde uma dimensão emancipatória; portanto, vinculada aos pressupostos da liberdade e da igualdade, permeadas por relações de poder em permanentes conflitos e antagonismos.

Considerando a dimensão polissêmica dos conceitos de direitos humanos, este texto propõe-se a contextualizar os direitos humanos na América Latina e no Brasil de modo a compreendê-los como um campo do conhecimento com conteúdo específico e múltiplas possibilidades de abordagens. Abordagens que, segundo o PNEDH (2003), estão condicionadas às condições de cada local, podendo assumir uma dimensão específica de disciplina ou dimensões multi, inter e transdisciplinares.

Para tanto foram construídos caminhos para pensar a educação em direitos humanos reconhecendo neles como um campo específico do conhecimento, integrando saberes e experiências múltiplas, podendo, deste modo ser apreendidos e, portanto, ensinados e vivenciados.

Assim, ao compreender a educação como um fenômeno humano, que se modifica no tempo e no espaço, buscou-se reconhecer os direitos humanos como um campo de conhecimento. Esse, em sua dimensão jurídica, se expressa através de declarações, convenções, tratados e pactos internacionais;

e, em sua dimensão sócio histórica e filosófica, se expressa em formas de princípios e valores, exigências públicas, movimentos e organizações voltadas para a promoção dos direitos.

Este texto busca compreender a trajetória da educação em direitos humanos no Brasil. Para tanto está organizado em três partes inter-relacionadas. A primeira aborda o tema dos direitos humanos em suas dimensões de regulação e de emancipação relacionadas à formação histórica do Brasil; a segunda parte trata do surgimento e da presença da educação em direitos humanos como um componente da produção de uma cultura democrática em uma sociedade de origem colonial. Apresenta, também, os caminhos e os avanços que podem ser constatados ao longo do breve período de democracia que vivemos até recentemente. Busca ainda alertar, numa terceira parte, sobre a influência que os teóricos da hegemônica economia de mercado exercem sobre os programas atuais da educação internacional.

2. Movimentos entre a herança autoritária e a cultura emancipatória

As dimensões das mudanças produzidas pela globalização rompem com os anúncios de um tempo capaz de implementar a paz e a busca pela igualdade e liberdade anunciadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas em seu artigo 1º: “Todos os homens nascem iguais, em dignidade e direitos. São dotados de consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” A Constituição brasileira de 1988 incorporou, em seu artigo quinto os direitos fundamentais destacando duas dimensões da igualdade: 1) a igualdade formal reconhecida pela legislação e; 2) a igualdade substantiva que corresponde as possibilidades de inserção social e de escolhas individuais e coletivas.

O aumento da desigualdade social e o crescimento de setores da população vivendo em condições de pobreza e miséria já se fizeram presentes nas regiões centrais da economia mundial nestas primeiras décadas do século XXI. E assim transformaram-se em uma das principais dificuldades para a implementação de políticas públicas capazes de consolidar a democracia e os direitos humanos tanto em suas dimensões sociais e econômicas como nas dimensões culturais e políticas.

A história dos direitos humanos reflete os movimentos decorrentes das ações, das vítimas da barbárie, em busca de uma transição que implica em uma origem, um caminho e um lugar de chegada. “[...] todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o futuro se baseia no passado

e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que queremos" (FREIRE, 2007, p. 33).

Em sua dimensão normativa, a implantação de uma política de direitos humanos implica na criação de órgãos e mecanismos de proteção e defesa frente aos Estados pela necessidade de delimitar o uso extremo do poder, considerando que ocorrem e se repetem os usos da força militar e da guerra que em seus limites produz o desaparecimento de povos e etnias. Nesse contexto, transforma-se o discurso dos direitos humanos em uma justificativa para deposição de governos democraticamente eleitos e, mesmo impondo guerras de ocupação em nome dos direitos humanos. "...violam-se os direitos humanos para "defender" os direitos humanos; eliminam-se as condições da democracia para salvá-la" (SANTOS, 2014, p. 97.)

Na América Latina o discurso dos direitos humanos – em sua expressão de regulação (SANTOS, 1997) – constituiu-se na negação da condição humana e tem sido associado para justificar as intervenções políticas contemporâneas de modo a servir de pano de fundo para destruir a vida e não para salvá-la. Isso ocorreu tanto no sistema colonial – através de graves violações, como o genocídio, sequestro, tráfico, trabalho escravo, expropriação de terras e esgotamento das riquezas naturais – quanto nas experiências dos governos militares da segunda metade do século XX, com os atos de exceção e o rompimento da democracia formal desrespeitando princípios democráticos relevantes, como a preservação e a garantia dos direitos fundamentais.

Aí então, diferentes setores da sociedade latino-americana, para se opor as ditaduras militares que marcaram a segunda metade do século passado nestes cantos de fim do mundo, consideraram indispensável demarcar os direitos humanos como expressão das ações de resistência à opressão. Neste período de negação da liberdade e de resistência democrática coube a educadores e militantes de direitos humanos compreenderem que é na vivência de experiências de negação da liberdade que se estabelecem as possibilidades de lutar pela emancipação contra as arbitrariedades e a opressão.

No Brasil, a articulação das experiências não formais de educação popular, com as ações de defesa dos direitos humanos em tempos de regime autoritário, fez com que as ações de educação em e para os direitos humanos não se dissociassem das lutas gerais, já que as liberdades estavam caçadas com a vigência de 10 anos do Ato Institucional nº 5 (1968-1985). Somente na década de oitenta, com a emergência dos novos sujeitos em cena, como movimentos sindicais e populares, é que ações e organizações de direitos humanos gestaram o movimento de direitos humanos, articulando-se com outros no continente.

Ao longo do processo de redemocratização e de transição os movimentos sociais ousaram reinscrever outras possibilidades de inserção dos

direitos humanos na agenda pública. Nestes períodos organizaram-se, entre outros, o Movimento dos Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos, o *Movimento Operário*, o *Movimento Nacional de Direitos Humanos* e os movimentos populares e identitários.

Para Orlandi (2015), os movimentos sociais em 1968, no mundo e no Brasil tiveram suas trajetórias interditadas e silenciadas pela repressão ao extremo, efeitos que resultaram na perpetuação de graves violações aos direitos humanos. Temas como: tortura e *desaparecimentos forçados*, velhas pautas dos direitos humanos, permaneceram relegados a um segundo plano das agendas políticas quando não esquecidos das políticas públicas em plena democracia.

Apesar de seus limites estes movimentos tornaram possível a realização de avanços como a política de enfrentamento à violência contra a mulher, os direitos da pessoa com deficiência e da população idosa. Situações de avanços parciais também podem ser encontrados no combate à discriminação e promoção dos direitos, nas políticas de gênero, nas políticas de educação em direitos humanos, nas ações inclusivas para populações tradicionais, na proteção às testemunhas de crime e aos defensores de direitos humanos. Podem ainda ser encontrados avanços no combate à tortura e à violência institucional, o combate ao trabalho escravo, a promoção dos direitos da população em situação de rua, ao longo de 1996-2018.⁴

Mesmo com estes avanços, alguns por demais tímidos, a sociedade brasileira enfrentou dificuldades para abordar temas vinculados a questão da memória e a realização da justiça como demonstram os pequenos avanços relacionados aos desaparecimentos forçados e a tortura⁵.

Mesmo em tempos de regime democrático, a sociedade brasileira não chegou a transformar em prática cotidiana o princípio constitucional que imputa a tortura como um crime hediondo. Por não termos conseguido efetuar um acerto com o passado ditatorial continuamos a ter que instalar comitês e órgãos de monitoramento da tortura (BRASIL, 2004).

Carências também podem ser encontradas em relação aos avanços no campo da Memória da Verdade e da Justiça. O 3º Programa Nacional de Direitos humanos reconhecia que a investigação do passado é fundamental para a construção da cidadania. "[...] Estudar o passado, resgatar sua verdade e trazer à tona seus acontecimentos caracterizam forma de transmissão de experiência

4 Ver Medida Provisória n.º 870, de 01 de janeiro de 2019 que altera os órgãos da política de direitos humanos, ao longo do MEC e do Ministério dos Direitos Humanos.

5 O Conselho de Defesa da Pessoa Humana (CDDPH) – criado pela Lei nº 4.319, de 16 de março de 1964, no governo de João Goulart – foi instalado em 24 de outubro de 1974, pelo Governo Militar, ficando sob a égide dos Atos Institucionais com limitações de atuar como órgão de defesa com o objetivo de investigar e apurar denúncias de violações dos direitos humanos.

histórica que é essencial para a construção da memória individual e coletiva” (BRASIL, 2010, p. 170). Mesmo com louvável esforço da Comissão Nacional da Memória e da Verdade e com a riqueza de detalhes de seu relatório final⁶, o avanço no campo da memória e da justiça carece de um novo esforço coletivo.

A partir dos estudos de memória de Archad et al. (2015) é possível entender como é relevante para a educação em direitos humanos associar a relação entre sujeito, memória e história. Continuamos a exigir direitos enquanto buscamos produzir uma nova discursividade crítica nos constituindo como sujeitos de enunciação.

Por outro lado, os direitos humanos – em suas expressões de emancipação (SANTOS, 1997) – estão presentes nas lutas por liberdade, igualdade e respeito à diversidade como partes interdependentes e indissociáveis. Das lutas de resistência do período pré-colombiano, do colonialismo até as lutas por independências na América Latina, têm-se construído diversas perspectivas para nomear os direitos humanos, orquestrada por diferentes vozes.

O esquecimento das graves violações aos direitos humanos interfere até hoje na construção da nossa identidade latino-americana. Tal imposição além de silenciar as vítimas tenta impedir que outra discursividade de resistência seja gestada. Busca-se deste modo encobrir a história social em defesa dos direitos de todos, enquanto se propaga uma pedagogia do esquecimento⁷.

Falamos em uma dimensão emancipatória dos direitos humanos quando ousamos romper com o ferro e o fogo da dominação colonial e quando tentamos alterar as relações de exploração, segregação e tortura. Ainda durante o período colonial, o frei dominicano Bartolomé de Las Casas inaugurou a primeira versão sobre direitos humanos na tentativa de defender a dignidade dos povos indígenas e a Revolução do Haiti não só proclamou a liberdade dos escravos e se emancipou dos colonizadores franceses como encampou as lutas de independência no continente.

Ao abriremos as correntes e as grades da opressão, fomos ao longo do tempo ousando criar uma nova gramática para os direitos humanos, desafiando os Estados a respeitar, proteger, reparar e defender a dignidade humana. Mesmo assim propor uma cultura de direitos humanos não tem sido suficiente. Passados 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos ainda é restrito o contingente da população que tenha tido acesso a ela. Mais restrito,

6 O relatório final está disponível no site do Arquivo Nacional.

7 Nesse sentido, destacamos a contribuição de Adorno (2010), quando propõe que a educação após Auschwitz, implique necessariamente, na educação para o nunca mais, tornando nuas as formas de barbáries, como forma de informar e sensibilizar as pessoas e coletivos a evitar repetições de destruição. Nessa direção Joan-Charles Mèlich (2000) propõe que a educação em direitos humanos mantenha viva a luta da memória contra o *esquecimento*, fazendo da recordação do Holocausto um meio de evitar sua repetição para nunca mais ocorra, para que nunca mais aconteça.

ainda a possibilidade de implementação de seus princípios.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é o resultado de muito sofrimento, especialmente dos horrores vividos pela humanidade entre 1914/18 e 1939/45. O inédito número de mortes e especialmente com as experiências dos campos de concentração organizados pela experiência nazista e com as explosões nucleares de Hiroshima e Nagasáki, levaram a humanidade à revisão radical dos pactos políticos e à criação de mecanismos internacionais de proteção e defesa da vida e da promoção e manutenção da paz.

A partir de então diferentes povos, tendo vivido experiências de diferentes níveis de conflitos, esboçam movimentos e criam organizações sociais que expressem a indignação e ao mesmo tempo, que sejam capazes de criar instrumentos de proteção e defesa, além de ações públicas que realizem direitos capazes de estancar barbáries. Como propôs Aguirre (1997, p.7):

A opção pelos direitos humanos não nasce de uma teoria, nem de uma doutrina em particular. Mesmo a Declaração Universal é produto de uma longa e complexa teia de gritos e 'ais' de milhões de pessoas ao longo e largo do planeta e da História. "É resposta a estes gritos". A legislação, a codificação, a concretização em pactos e protocolos, é posterior a essa instância primordial do 'escutar' e 'sentir' o grito de quem se converteu em vítima, de quem foi despejado de sua dignidade ou de seus direitos.

Desse grito sentido na própria carne, a pessoa descobre o valor da dignidade, quando o cotidiano coloca desafios que impedem que ela seja reconhecida em sua dignidade e direitos.

3. A educação em direitos humanos pressupostos e movimentos

Na medida em que os avanços feitos, ao longo do período de reconstrução democrática, foram ainda insuficientes para vencer as barreiras da herança autoritária do período colonial, continuamos a viver cotidianamente com o velho dilema histórico de reconhecer que as violações aos direitos humanos não deixaram de ser práticas presentes na ação do Estado, mesmo na breve experiência de democracia dos primeiros anos do século XXI.

Seres culturais e historicamente condicionados, somos capazes de não permitir que a história, com toda sua herança autoritária, determine a nossa forma de ser e de agir de modo a que não nos reduza a meros objetos sem ação e criticidade como, com frequência, pretendem os teóricos do pensamento único. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que nos tornamos seres de ruptura. "Se fôssemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade" (FREIRE, 2000, p. 121).

Mesmo que as heranças históricas das experiências de falta de liberdade tenham se mantido presentes nos movimentos, em busca da liberdade; anunciamos possibilidades de autonomia e uma pedagogia capaz de demonstrar que o ato educativo pode construir espaços que produzam uma cultura para além da opressão e do arbítrio (FREIRE, 2000).

Embora nossos avanços, no campo da educação em direitos humanos, tenham sido tímidos, produzimos um conjunto de políticas públicas inovadoras que ocorreram em um período histórico favorável a ousadias orientadas para o rompimento com as práticas autoritárias. Entre elas convém lembrar as que seguem no quadro abaixo.

Entre estes avanços situa-se o projeto internacional da Unesco que remonta aos anos setenta. Nas décadas seguintes a iniciativa repercute tanto na União Europeia (EU) quanto na Organização dos Estados Americanos (OEA), produzindo ações para a implementação do ensino e da aprendizagem de direitos humanos no ensino formal.

A UNESCO propõem às nações a ela associadas o estabelecimento de um esforço internacional para a implantação da educação em direitos humanos a partir de um programa denominado de década da educação em direitos humanos (1995- 2004). A partir de então são criados comitês e elaborados planos mundiais, regionais e nacionais, com o objetivo de construir uma cultura de direitos humanos conforme Programa de Ação, produzido no final da Conferência Mundial de Direitos Humanos (ONU, 1993). Neste Programa, em seu artigo 5º a ONU considera que:

Quadro 1 – Marcos Globais e Regionais da Educação em Direitos Humanos

- 1974 – UNESCO: Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- 1985 - União Europeia: Recomendação nº 7 aprovada pelo Comitê de Ministros em 14 de maio, 1985, pelos Estados membros do Conselho da Europa trata do ensino e aprendizagem dos Direitos Humanos nas escolas;
- 1988 - OEA: Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), o respeito dos direitos humanos como conteúdos que devem orientar a educação;
- 1993 - Nações Unidas: Conferência e Plano de Ação de Viena – EDH como eixo de ação;
- 1994 - UNESCO: Conferência Internacional de Educação em Genebra, Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, elaborado na Conferência ratificado pela UNESCO em 1995;
- 1994 - Nações Unidas: Resolução 49/184/ 1994 1995-2004 - Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como forma de sensibilizar e mobilizar os Estados a “promover, estimular e orientar essas atividades educacionais”, dando centralidade ao ensino formal;
- 1994 - OEA: Plano de Ação da Primeira Cúpula das Américas (Miami). “Os Chefes de Estado e de Governo, decidiram que os governos desenvolverão programas para a promoção e observância dos direitos humanos, inclusive programas educativos que informem a população sobre seus direitos legais e sobre sua obrigação de respeitar os direitos de outros”;

- 1997 - OEA: Declaração de Margarita - VII Cimeira Ibero-Americana no tema "Os Valores Éticos da Democracia", Venezuela, 8 a 9 de novembro de 1997;
- 1998 - Programa de Educação para a Paz;
- 2001- Terceira Cúpula das Américas, realizada de 20 a 22 de abril de 2001 na cidade de Québec, adotaram como cláusula a defesa da ordem democrática;
- 2001- OEA: Carta Democrática Interamericana;
- 2001- Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos;
- 2002 - Conselho da Europa: Comitê de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa - Resolução sobre Educação para a Cidadania Democrática;
- 2004 - Nações Unidas: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos: 1ª fase - educação básica, 2ª fase - educação superior, 3ª fase - mídia;
- 2005 - Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas, aprovado na Quarta Reunião de Ministros da Educação, no âmbito do Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral (CIDI), realizada em Scarborough, Trinidad e Tobago, de 10 a 12 de agosto de 2005;
- 2007 - "Ata do Panamá": Conferência Interamericana de Ministros da Educação sobre Educação em Direitos Humanos, convocada pelo Panamá e o IIDH, em que Ministros de Educação estabelecem o ensinamento dos direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio do continente;
- 2008 - Declaração de Medellín: Juventude e Valores Democráticos", aprovada na quarta sessão plenária da Assembleia Geral, realizada em junho de 2008 na cidade de Medellín, Colômbia - compromisso de promover a educação formal e não-formal em valores e práticas democráticas com o propósito de desenvolver conhecimentos e habilidades na população juvenil para a vida em democracia e para o pleno gozo de seus direitos humanos e liberdades fundamentais.
- 2010 - Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos;
- 2011- Nações Unidas: Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos;
- 2011-2012 - A Educação em Direitos Humanos na Educação Formal nas Américas;
- 2013 - A necessidade de que os Estados envidem esforços para promover políticas públicas em direitos humanos na educação formal nas Américas e cumpram as obrigações assumidas de fortalecer a cooperação internacional para o intercâmbio de informações e experiências nessa matéria;
- 2014 - Resolução sobre Direito à Verdade;

Fonte: Zenaide (2010); Site Oficial da OEA

A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. As particularidades nacionais e regionais devem ser levadas em consideração, assim como os diversos contextos históricos, culturais, e religiosos, mas é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, independentemente de seus sistemas políticos econômicos e culturais (ONU, 1993).

Desde a Década da Educação em Direitos Humanos, os países membros das Nações Unidas e da Organização dos Estados Americanos assumiram como responsabilidades de instituir planos nacionais para a inserção dos direitos humanos como centralidade do sistema de ensino. Foram, então, construídos projetos para o ensino formal e informal com o objetivo de construir uma Cultura em Direitos Humanos conforme o quadro que segue:

Quadro 2 – Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos

- 1998 - Equador: Plan Nacional Derechos Humanos del Ecuador
- 2000 - México: Convênio e Acordo com o Alto Comissariado da ONU
- 2001 - Venezuela: Plano Latino-Americano para a Promoção da Educação em Direitos Humanos
- 2001 - 2006 - Bolívia: Plano Bolívia Digna, Soberana, Productiva e Democrática
- 2003 - Brasil: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- 2003 - Panamá: Plano Nacional de Ação Integral para Educação em Direitos Humanos
- 2006 - México: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- 2006 - 2001: Bolívia: Plan Nacional de Desarrollo “Bolívia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien;
- 2006 - 2011 - Perú: Plan Nacional de Derechos Humanos 2006-2010.
- 2010 - Venezuela: Plan Nacional de Derechos Humanos.

Fonte: Zenaide (2010)

Mesmo tardiamente (2003) o Brasil elabora um Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH)⁸. O Plano nasce em razão dos compromissos assumidos pelo Estado, mas se torna possível em razão das experiências vivenciadas através da educação popular e, mesmo da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com sua dimensão transdisciplinar, possibilitou avanços consideráveis especialmente da educação superior. As Universidades criaram ações extensionistas, núcleos de pesquisas, disciplinas em diferentes cursos de graduação e pós-graduação em direitos humanos, comprometidos com uma perspectiva interdisciplinar. O crescimento dos debates sobre a educação em direitos humanos levou o Conselho Nacional de Educação a promulgar as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos através da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 30 de maio de 2012, com a aprovação unânime dos Conselheiros⁹. Para o CNE, “[...] a educação em direitos humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades (BRASIL, 2011, p. 2). O quadro a seguir situa a agenda nacional das políticas públicas de Educação

8 Publicado originalmente em 2003 em sua segunda versão o PNEDH na sua página de apresentação reconhece que o Estado brasileiro “[...] tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considera-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito a diversidade e nas diversas modalidades e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã” (BRASIL, 2008).

9 Na sua introdução o Relatório do Conselho Nacional de Educação considera que “[...] a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercer seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas demais culturas e tradições” (BRASIL, 2011, p. 2).

em Direitos Humanos:

Quadro 3 – Agenda Nacional da Política de Educação em Direitos Humanos

- 1996: Educação em Direitos Humanos como Linha de Ação - Educação e Cidadania. Bases para uma cultura de Direitos Humanos do Programa Nacional de Direitos Humanos.
- 2002: Educação em Direitos Humanos como Linha de Ação do Programa Nacional de Direitos Humanos.
- 2003: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – SEDH/PR/MEC
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
- Lei nº 11.525/ 2007. Acrescenta § 5o ao art. 32 da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.
- Decreto nº 7.037/2009. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH; institui a educação em direitos humanos como princípio norteador da Educação Básica.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Fonte: Zenaide (2010); Site Oficial do Conselho Nacional de Educação.

Como é possível acompanhar pelos quadros acima a experiência brasileira não está desconectada da experiência latino-americana. Ao contrário o reencontro do continente com a democracia formal produziu iniciativas distintas e, muitas vezes complementares, que compõem caminhos que as sociedades latino-americanas percorrem no campo da educação em busca de consolidação da democracia e da superação das heranças do autoritarismo.

Mesmo com estes avanços, a educação em direitos humanos na América Latina é uma prática jovem que começa a ser forjada no período de superação dos regimes militares na América latina (BASOMBRÍO apud SILVA, 1995). De encontros, seminários, oficinas e cursos, se forjou uma dinâmica na sociedade civil capaz de construir projetos de educação em direitos humanos no continente. Nesse protagonismo encontram-se as ações de organismos como: o Conselho de Educação de Adultos – CEAAL, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, o Instituto Peruano de Educación en Derechos y la Paz – IPEDEHP, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH, a Red Latino-americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos, a Novamérica e a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, dentre outros.

A partir destas experiências advindas dos movimentos sociais, das elaborações teóricas das universidades e de organizações internacionais, a educação em direitos humanos ganhou dimensões institucionais ao estabelecer compromissos, com os Estados nacionais para a criação de programas de ensino voltados para a educação básica e superior.

Nesse sentido a Carta Democrática Interamericana (2001) representa um acréscimo nos debates, quando associa a estabilidade dos regimes democráticos da região, com a promoção e proteção dos direitos humanos como condição fundamental para a existência de uma cultura societária democratizada. A Carta chama atenção para uma educação em direitos humanos de perspectiva intercultural em face do passado colonialista, exigindo o respeito à diversidade étnica, cultural e religiosa nas Américas, como forma de enfrentar a persistente discriminação de gênero, étnica e racial, e a exacerbação de diversas formas de intolerâncias¹⁰.

Os caminhos percorridos para a efetivação da educação em direitos na América Latina estão sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 5 – Educação para a Democracia e os Direitos Humanos

- 1980 - Convênio Governo Costa Rica e a Corte Interamericana de Direitos Humanos para a realização de *Cursos Interdisciplinares em Direitos Humanos* (a partir de 1983): direitos humanos e funcionamento dos mecanismos internacionais de proteção, educação para a democracia, modalidades de educação, revisão de currículo, materiais e programas educativos.
- 1981 - *Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina*; (ênfase nas práticas populares).
- 1982 - CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina realiza o Programa de *Educação para a Paz e os Direitos Humanos* – pensar uma rede de intercâmbio de experiências em educação popular, com o objetivo de pensar a realidade e a construção democrática no continente.
- 1983 - *1º Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos IIDH* (San José, Costa Rica).
- *1º Seminario Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos* (Costa Rica)
- *Proyecto de Apoyo a las Comisiones de Derechos Humanos en Centroamérica* - IIDH
- *Estudio Exploratorio acerca de la posibilidad de incorporar al currículum de educación secundaria la enseñanza de los derechos humanos*
- 1984 - *1º Seminário Chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos* - CEAAL
- *2º Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos IIDH* (San José, Costa Rica).
- 1985 - *1º Seminario Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos* (Costa Rica)
- *2º Seminário Internacional, a Paz e os Direitos Humanos na América Latina* (intercambio de redes nacionais, projetos de EDH na educação popular e na educação formal).
- 1986 - *Oficinas Regionais (Montevideo)* – a EDH na educação formal e o trabalho dos educadores, convergência com os movimentos populares. A educação popular em direitos humanos deve “incorporar valores de participação, justiça, igualdade e solidariedade”.
- 1987 - *1ª Oficina Latino-americana de Direitos Humanos* – conteúdos e metodologias da EDH. Difusão e sistematização das experiências por meio de publicações de especialistas e do Boletim Paz e Direitos Humanos

10 A Carta Interamericana Democrática de 2001 chama atenção para a necessidade de assumirmos o compromisso em educarmos no espaço formal e não formal o ensino e a formação em direitos humanos. Sem uma educação democrática não temos como nos contrapor à cultura autoritária e excludente.

- 1988 - *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (Protocolo de San Salvador), determina o respeito dos direitos humanos como conteúdos que devem orientar a educação em cada um dos Estados Partes.
- 1993 - *3º Seminário Internacional, o papel da Educação em Direitos Humanos*;
- 1994 - *4º Seminário Internacional* (Quito, Equador). O funcionamento da rede latino-americana, com ênfase na sistematização, teorização e capacitação, além da descentralização do programa com autonomia para as organizações.

Fonte: Zenaide (2010; 2014)

Segundo Candau (2013, p. 162), os direitos humanos são conquistas históricas que nascem da prática de grupos sociais. Estas conquistas decorrem “do envolvimento, da participação em ações, grupos, campanhas, movimentos e iniciativas concretas”, vivenciadas nas práticas cotidianas da educação direitos humanos na medida em que os mesmos compõem um campo de conhecimento.

“Em este sentido, creo que los derechos humanos son enseñables porque hay una historia de construcción de conocimiento sobre los derechos humanos, que es una historia que podemos seguir contándola y volver a contar” (CULLEN, 2012, p. 45). Neste campo de conhecimentos com suas dimensões históricas e filosóficas estão inseridos, desde tratados internacionais, declarações e pactos com questões de abrangência local, regional e nacional. Sua dimensão pressupõe a compreensão de que os direitos humanos surgem quando a vida humana e a vida do próprio planeta se compreendem ameaçadas.

Para além desses saberes, educar em direitos humanos pressupõe uma bandeira de justiça, igualdade e liberdade e anseio de paz e tolerância. Dimensões que incorporam valores e “dão um sentido profundo [...] às nossas vidas. Os direitos humanos são assim entendidos como um compromisso de mudança, transformação para uma sociedade mais justa e solidária” (GENEVOIS, 2007, p. 12). Nesta dimensão a educação em direitos humanos não se restringe a simples informação; ao contrário, está conectada a dimensão histórica e cultural na medida em que educadores e educandos, se apropriando de seu tempo e de seu espaço, como sujeitos emancipados, constroem seu processo de individualização e de socialização.

Sem essa relação do sujeito com a sociedade, o processo educativo não produziria um ser humano naturalmente voltado para a intervenção no mundo deixando nele suas “marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (FREIRE, 2000, p. 119). Para sermos sujeitos, e não puro objeto, precisamos conhecer, não somente estarmos informados.

Se estivermos somente informados, nos transformamos em simples efeito do que acontece, não compreendendo as transformações da sociedade – cada vez mais rápidas na sociedade contemporânea. Entre elas: compreender que as mudanças das ordenações políticas não são simplesmente realizações das vontades de divindades vingativas. Elas ocorrem porque os seres

humanos as fazem, ora em busca de liberdade e igualdade, ora para retornar ao ponto da supressão de direitos. Ou como destaca Carvalho (2014, p. 171): “Se em um momento assistimos à ampliação das liberdades democráticas, temos uma expansão dos direitos e garantias. Se em outro vivenciamos a retração da democracia, abre-se espaço para um retrocesso das conquistas anteriores”.

As mudanças, econômico-sociais, culturais e políticas da sociedade contemporânea têm passado desde meados do XX por mudanças significativas nos paradigmas e modelos educacionais. Especialmente por parte de economistas ortodoxos, ligados a uma pressuposta única forma de pensar, tem-se insistido em impor aos Estados nacionais um modelo educacional que compreende o conhecimento como uma mercadoria, de tal modo que os sistemas de ensino sejam tratados como: “um shopping del saber, los padres como clientes y los docentes como proletários es una propuesta que tende a profundizar la desigualdade de modo análogo com el fundamentalismo de mercado” (FREIRE, 2012, p. 87).

Uma vez imposta como política de Estado, tal projeto não só transforma a educação em mercadoria como tende a destruí-la como um direito social. Mais que isto, ao reduzir os conteúdos escolares ao mínimo exigido para o convívio em sociedade, elimina-se um espaço de formação cultural e, especialmente, de formação democrática, negando assim os pressupostos da educação em direitos humanos.

Educar em direitos humanos pressupõe reconhecer que existe uma história de movimentos em busca dos direitos humanos, ou seja, que os mesmos não são uma dádiva. Ainda agora, e embora sobre constantes ameaças, nesta segunda década do século XXI, as mulheres continuam a mover-se por igualdade; os incontáveis seres humanos que sofrem fome e desamparo anseiam por fraternidade, e aqueles que vivem sob opressão continuam a clamar por liberdade.

Nesta direção educar em direitos humanos pressupõe ir além da informação. Exige compreensão crítica do ato de viver e de inserir-se no mundo como sujeitos aptos a compreender que aquele, que conhece não é somente um ser epistêmico, mas um sujeito histórico, pessoal, corporal. É um ser que está enraizado em uma realidade social cotidiana que a cada período histórico desafia os educadores e a sociedade na qual atuam a compreender os projetos educacionais de seu tempo.

Referências

ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. 4. ed. Campinas: Pontes editores, 2015.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

AGUIRRE, Luiz Perez. Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo. *Jornal da Rede*. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997, p. 7. Edição Especial.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade*: fragmentos de um dicionário político. 20. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos III*. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.

BRASIL. *40 anos CDDPH Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana*. Brasília: SEDH-PR, 2004. Disponível em: <https://issuu.com/priscilalobregatte/docs/livrocddph_finalbaixa>. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos II*. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

CANDAU, Vera Maria et. al. *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

CARDIA, N. *Direitos humanos: ausência de cidadania e exclusão moral*. São Paulo: Comissão de Justiça e Paz, 1995. Disponível em: <<http://nevusp.org/wp-content/uploads/2015/01/down213.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

CARVALHO, José M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos humanos e educação: a forma-

ção docente como um direito. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (orgs.). *Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

CULLEN, Carlos. Críterios para plantear la agenda de la relación universidad y derechos humanos. In: PERCEVAL, Maria Cristina (coord.). *Derechos humanos y universidades*. Buenos Aires, Secretaria da Derechos Humanos. Ministério de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Fundação da Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno ediciones, 2012.

GENEVOIS, Margarida. Prefácio: In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2007.

MÈLICH, Joan-Carles. A memória de Auschwitz, o sentido antropológico dos direitos humanos. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (org.). *A educação e os limites dos direitos humanos*. Ensaios de Filosofia da Educação. Porto: Editora Porto, 2000. p. 47-53.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura S. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura S.; CHAUÍ, Marilena. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Ed. Cortez, 2016.

SANTOS, Boaventura S. Reinventar a cidadania: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisci e PAOLI, Maria Célia (orgs.). *Os sentidos da Democracia*. Petrópolis: Editora Vozes, Coleção Marco Zero, 2000.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*. Rio de Janeiro: Ed Leya, 2017.

SILVA, Humberto Pereira. *Educação em direitos humanos: conceitos, valores*

e hábitos. 1995. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VIOLA, Solon E. A. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina *In*: RODINO, A. M. *et al*. Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 29-60.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB*. João Pessoa: PPGE-UFPB, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A educação em direitos humanos. *In*: TOSI, Giuseppe (org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 356-400.

