

Elementos históricos, conceituais e político-pedagógicos da educação em direitos humanos

- Elementos históricos, conceptuales y político-pedagógicos de la educación en derechos humanos
- Historical, conceptual and political-pedagogical elements of human rights education

José Rodrigo Barth Adams¹

Mariana Pfeifer²

Resumo: O presente artigo se desafia a discutir os elementos históricos, conceituais e político-pedagógicos acerca da Educação em Direitos Humanos (EDH) na contemporaneidade, dando ênfase aos aspectos que se aproximam do que seria uma Educação em Direitos Humanos potencialmente transformadora e emancipatória, isto é, contra hegemônica. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico e documental, pelo qual se identificou a acepção histórica da EDH no Brasil, desde os movimentos operados pela sociedade civil até as indicações político-pedagógicas que se estabeleceram no campo normativo nacional. E, ainda, construiu-se uma análise sobre os elementos teóricos, conceituais e político-pedagógicos que vão conformar uma direção educacional e pedagógica à Educação em Direitos Humanos, evidenciando o debate contemporâneo que vai ganhando espaço e densidade conceitual

1 Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor de Sociologia do Magistério Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) no Campus de Itajaí/SC. jose.adams@ifsc.edu.br

2 Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da UFSC, com atuação no Curso de Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social. marianapfeifer@gmail.com

e metodológica, ao passo em que se insere no campo da defesa dos Direitos Humanos, da criação de uma cultura da não violência, da tolerância, do respeito e da igualdade.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Políticas educacionais. Perspectiva político-pedagógica.

Resumen: Este artículo se propone a discutir los elementos históricos, conceptuales y político-pedagógicos acerca de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la contemporaneidad, enfatizando aspectos que se acercan a lo que sería una Educación en Derechos Humanos potencialmente transformadora y emancipadora, es decir, contra hegemónica. Para ello, se realizó un estudio bibliográfico y documental, por lo cual se identificó la acepción histórica de la EDH en Brasil, desde los movimientos operados por la sociedad civil hasta las indicaciones político-pedagógicas que se establecieron en el campo normativo nacional. Además, se construyó un análisis sobre los elementos teóricos, conceptuales y político-pedagógicos que van a conformar una dirección educacional y pedagógica a la Educación en Derechos Humanos, evidenciando el debate contemporáneo que está ganando espacio y densidad conceptual y metodológica, al paso que se inserta en el campo de la defensa de los derechos humanos, la creación de una cultura de la no violencia, de la tolerancia, del respeto y de la igualdad.

Palabras clave: Educación en derechos humanos. Políticas educativas. Perspectiva político-pedagógica.

Abstract: This article challenges to discuss historical, conceptual and political-pedagogical elements of contemporary Human Rights Education (HRE), emphasizing aspects that approach what would be a potentially, transformative, and emancipatory Human Rights Education, that is, against hegemonic. To this end, a bibliographical and documentary study was carried out, identifying the historical meaning of HRE in Brazil, from movements operated by civil society to political-pedagogical indications that were established in the Brazilian normative field. Also, an analysis was carried out on the theoretical, conceptual and political-pedagogical elements that will shape an educational and pedagogical direction to Human Rights Education, highlighting the contemporary debate that is gaining ground and conceptual and methodological density, as long as part of the defense of human rights, the creation of

a culture of non-violence, tolerance, respect, and equality.

Keywords: Human rights education. Educational policies. Political-pedagogical perspective.

Introdução

Os Direitos Humanos se tornaram um “lugar comum”, um grande “guarda-chuva” que abarca uma multiplicidade de temáticas e de agentes nacionais e internacionais, todos com a mesma sensação de mal-estar em relação aos rumos tomados pela humanidade e preocupados em construir outro mundo possível³. Em diferentes contextos, os Direitos Humanos aparecem como bandeira de luta contra o paradigma civilizatório atual, que desumaniza e violenta os seres humanos. É preciso, pois, ensinar os Direitos Humanos e seus elementos constitutivos objetivando construir um novo projeto de sociedade com base em uma cultura da não violência, da tolerância, do respeito e da igualdade entre os povos; e mais, uma cultura de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, ambientais, coletivos e universais.

A necessidade premente de criação de uma cultura em Direitos Humanos vem sendo manifestada em um conjunto de movimentos, conferências e documentos construídos ao longo das últimas décadas por organismos, ativistas, intelectuais e teóricos dos Direitos Humanos, e também pela atuação das Organizações das Nações Unidas (ONU) neste tema, tornado explícito o entendimento de que é imprescindível uma intervenção no campo educacional. Cabe ressaltar que não significa pensar a educação de um ponto de vista salvacionista, mas considerá-la como um dos elementos engendrados no processo de construção de uma nova sociabilidade, pautada na dignidade humana ampla e irrestrita.

A educação está presente em todas as esferas da vida. Constitui-se elemento presente no processo de humanização dos sujeitos. Não somente na educação formal e nas instituições de ensino, mas, sobretudo, na educação não formal, ou seja, em todos os espaços de socialização, tais como a família, o trabalho, a comunidade, os meios de comunicação e as redes sociais. A educação é elemento constitutivo do ser social. Articula-se ao processo de socialização dos sujeitos que ocorre ao longo de toda a vida, por meio da interiorização e transformação de normas e padrões socialmente definidos e

3 “Um outro mundo é possível” foi slogan do Fórum Social Mundial, e se tornou uma palavra de ordem entre movimentos sociais e defensores dos Direitos Humanos.

historicamente determinados, que se desenvolvem a partir das vivências nas instituições sociais.

Cabe considerar que a educação, como política e como conceito, é tensionada pelo jogo de interesses presente na dinâmica das sociedades e, portanto, pode ser utilizada tanto como instrumento de poder e manutenção da agenda dominante, quanto como elemento de mudança, traduzindo diferentes tipos de educação. Portanto, pode-se falar em educações no plural, e não somente educação no singular. Reconhecer, portanto, a determinação sociopolítica e histórica na constituição e na vida dos indivíduos não anula a sua condição de sujeitos ativos capazes de promover mudanças. Como observou Freire (1987, p. 54), nossa “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”.

Tal concepção não está descolada do que vem sendo debatido sobre Educação em Direitos Humanos (EDH), tanto que as preocupações com uma educação voltada aos Direitos Humanos surgem no contexto de articulações mundiais e lutas sociais em torno da paz, da democracia e do reconhecimento de direitos, como uma perspectiva educacional que se constitua em alternativa de enfrentamento as desigualdades e violações de direitos presentes no cenário contemporâneo.

Cabe, portanto, nas próximas páginas, retroceder ao processo sócio-histórico de construção da EDH, buscando identificar suas preocupações, concepções e princípios político-pedagógicos. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico e documental acerca da acepção histórica da EDH no Brasil e das indicações político-pedagógicas construídas no campo normativo nacional. Além disso, buscou-se trazer os elementos teóricos, conceituais e político-pedagógicos constitutivos da perspectiva educacional voltada aos Direitos Humanos, tal como se constitui na contemporaneidade, evidenciando que esta perspectiva vai ganhando espaço e densidade conceitual e metodológica no campo da defesa dos Direitos Humanos como projeto societário.

A acepção da educação em direitos humanos no Brasil

A necessidade sócio-histórica de construir processos educativos que abordem os Direitos Humanos vem, nas décadas de 1970 e 1980, do movimento próprio da sociedade civil de lutar e de resistir à sucessão de violências que se desencadearam no contexto dos governos ditatoriais militares na América Latina e no Brasil, tomando força conjuntamente com os processos de redemocratização. Zenaide (2016, p. 44) afirma que “situamos o direito à resistên- cia como princípio fundante da Educação em Direitos Humanos na

América Latina e no Brasil no período da transição democrática”. O movimento político em torno dos Direitos Humanos se desencadeou por meio de familiares e amigos e por aqueles que sofreram torturas, perseguições, abusos e censuras como práticas institucionalizadas do Estado ditatorial. Manifestou-se em vigílias, visitas aos presídios, serviços de assessoria jurídica e psicológica, com expressões no campo da arte, música, teatro, registros em acervos e documentários, entre outras formas de se opor e resistir ao cenário.

Quando o movimento de direitos humanos teima em defender o princípio de educar para nunca mais, des-taca a dimensão pedagógica da responsabilização e da memória traduzida nas lutas de resistências, nas atividades culturais, nos projetos de arquivos que ao cuidar dos resquícios do passado oportunizam repensar o presente e reler o que significou 1964 para as vítimas e familiares e para os que não conheceram (ZENAIDE, 2016, p. 45).

Mesmo que o debate acerca dos Direitos Humanos tenha chegado ao Brasil e à América Latina na década de 1960, as primeiras experiências do que hoje se constitui como Educação em Direitos Humanos (EDH) ocorreram na década de 1980. De lá pra cá, a EDH vem sendo tematizada por diferentes segmentos da sociedade civil e por representantes do Estado, seja em direitos e temas particulares ou sobre os Direitos Humanos em geral, desenrolando diferentes fóruns de discussão na América Latina e no Brasil. Deste movimento, a EDH vai tomando corpo conceitual e político-pedagógico e sendo incorporada ao plano normativo.

As preocupações em fomentar um debate de cunho educacional sobre os Direitos Humanos situam-se em experiências de educação popular no Peru, Chile, Argentina, Costa Rica, Brasil e outros países latino-americanos, como a realização de oficinas e comissões voltadas a mobilizar, organizar, denunciar e multiplicar ações de promoção e de-fesa dos direitos humanos, pela justiça, pela paz, pela democracia e contra os regimes autoritários (SACAVINO, 2009).

Inventamos cursos de justiça, cursos de educação popular, fizemos visitas às prisões, desenvolvemos assessorias jurídico-popular aos familiares e movimentos sociais, promovemos encontros, nos articulamos em movimentos locais e nacional em defesa dos direitos humanos. Desse processo de resistências surgiram às comissões de justiça e paz, as pastorais de promoção social, os centros de defesa de direitos humanos e os diferentes movimentos (ZENAIDE, 2016, p. 56).

Em 1980, é criado o Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (IIDH), “entidade internacional autônoma, acadêmica, dedicada ao ensino, pesquisa e promoção dos direitos humanos” (IIDH, 2018, p.1). O IIDH elaborou o Projeto Educação em Direitos Humanos, em 1982, pelo qual realizou cursos interdisciplinares com o tema dos Direitos Humanos para educa-

dores e militantes. No mesmo ano, o IIDH também organizou o I Seminário Interamericano sobre Educação em Direitos Humanos, que ocorreu na Costa Rica, e os Seminários Latino-americanos de Educação para a Paz e os Direitos Humanos que ocorreram em Caracas em 1983, Buenos Aires em 1985 e Chile em 1988. Em artigo publicado em 1992, Basombrio (1992, p. 33) analisou que

a Educação em Direitos Humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos; começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América Latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada pela emergência de movimentos sociais sindicais e populares, com pautas articuladas a luta pela redemocratização, dentre elas: a reivindicação por Direitos Humanos pelo Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) de 1982; por reforma agrária feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de 1984; pelo voto direto com o Movimento Diretas Já em 1985; e pela educação pública com o Movimento em Defesa da Escola Pública em 1988. Um dos importantes movimentos deste período foi o Grupo Tortura Nunca Mais, fundado em 1985 no Rio de Janeiro, que atua até hoje na luta contra a tortura defendendo os Direitos Humanos e mantendo viva a memória das violações ocorridas no período da ditadura civil-militar.

Do ponto de vista da sua institucionalização por parte do poder público na América Latina, o Peru foi o primeiro país a criar um Plano Nacional de Ensino em Direitos Humanos, em 1990. No Brasil, a Constituição Brasileira de 1988, a chamada Constituição Cidadã, incorpora os Direitos Humanos como direito fundamental de todo o cidadão brasileiro incluindo o direito a vida, a saúde, a habitação, a assistência social, a previdência social, a profissionalização, e entende, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 66). A concepção da EDH está posta neste trecho da lei quando afirma que a educação se dirige ao pleno desenvolvimento do indivíduo e a sua formação para a cidadania. Assim, entende-se aqui que a educação se insere no campo dos Direitos Humanos no Brasil, primeiramente como um direito humano na Constituição de 1988, e depois se constrói como uma estratégia de efetivação dos Direitos Humanos como um todo e os Direitos Humanos como um mecanismo educacional.

No período em que se desenrolou a Década para a Educação em Direitos Humanos da ONU (1995-2004), os marcos históricos da EDH, enquanto polí-

tica no Brasil, são gestados, com a fundação em 1995 da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos⁴, a qual articulou e promoveu fóruns de discussão como I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, em 1997, realizado na Universidade de São Paulo - USP. Outra importante baliza da EDH no Brasil foi o lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), em 1996. Esse, a partir de amplos debates em torno do tema e dos anseios da sociedade civil, colocou-se como “um marco de referência claro e inequívoco do compromisso do país com a proteção de mulheres e homens, crianças e idosos, das minorias e dos excluídos” (BRASIL, 1996, p. 4). Na sua primeira versão, o PNDH-I apresenta a educação de forma transversalizada, insere a educação e a cidadania como eixo de atuação e sugere

[...] criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de “temas transversais” nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos (BRASIL, 1996, p. 7).

Estando no mesmo contexto de intensificação das medidas neoliberais no Brasil, pode-se considerar que houve um descompasso entre o discurso favorável aos Direitos Humanos e a política de redução dos gastos na área social que, em última instância, acabou amplificando o quadro de exclusão, acabando por se apresentar como uma apropriação do discurso dos Direitos Humanos pelas elites encampadas no Estado. Com a política do Estado mínimo sendo levada a cabo, houve cortes na área social e privatizações de estatais que rebateram na efetivação dos Direitos Humanos.

No ano 2000, fora criado o Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos⁵ e, em 2003, constituiu-se o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) composto por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais que, em conjunto com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH)⁶,

4 Uma breve história da Rede pode ser conhecida no link <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/rede/historia.htm>

5 Na América Latina ocorreram ainda, em 2006 o I Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos na Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); em 2007, II Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos: avances y retrocesos; em 2011, o III Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos: afianzamiento internacional y propuestas de labor conjunta na Universidad Nacional de Quilmes; em 2012, o IV Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos: Creación y fortalecimiento de la RIIPEPDH Instituto Nacional de Derechos Humanos (ZENAIDE, 2006). Em 2007, o Brasil sediou o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, em Brasília.

6 Em 2003, a gestão Lula instituiu três Secretarias Especiais integrantes da estrutura da Presidência da República, cujos titulares ocupavam cargos de ministros de Estado, sendo elas a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção

elaboraram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com versões em 2003 e em 2007. O relato de Maria de Nazaré Tavares Zenaide (2016, p. 80-81) registra com preciosidade este processo:

Em 2003, a SEDH instalou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e criou a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos, vinculada à Sub-Secretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, da qual participei como gestora coordenadora durante o período de 2004-2007. Para a elaboração do PNEDH foi realizada uma primeira versão pelo Comitê Nacional que foi amplamente construída numa Consulta Nacional promovida com encontros estaduais, seminários e consulta on-line, encerrando a versão final em 2006. Através de Convênio de Cooperação Internacional entre a SEDH e a UNESCO iniciou o processo de implementação do PNEDH. A instalação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos foi apoiada pela SEDH e SECAD-MEC com apoio de universidades públicas federais e estaduais. A formação dos Comitês Estaduais ou intermunicipais foram incentivados a partir de editais públicos com o objetivo de fomentar a articulação nos estados com a sociedade civil e o poder público, realizar cursos e elaborar planos de ações com vistas à criação de planos estaduais de educação em direitos humanos, envolvendo governo e sociedade civil.

O PNEDH traçou as diretrizes, princípios e concepções para a implementação da EDH no Brasil, indicando suas linhas de ação em cinco grandes campos: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública, educação e mídia. Dentre os objetivos do PNEDH estão o fortalecimento do Estado democrático de direito e a construção de uma sociedade justa mediante o papel estratégico desempenhado pela EDH na articulação entre poder público e sociedade civil para desenvolvimento de suas ações. Entendendo que a escola é espaço de construção de concepções de mundo e de tomada de consciência, o PNEDH propõe os seguintes princípios para a educação básica:

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero,

da Igualdade Racial (SEPPIR). Na gestão Temer, a SEDH foi incorporada ao Ministério da Justiça, perdendo sua importância ministerial. Na virada dos anos 2019, a política nacional de EDH vinculou-se ao recém-criado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Bolsonaro

de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2007, p. 31).

Estando atualmente em sua terceira versão (sendo a segunda de 2002 e a última de 2009), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) apresentou em um de seus eixos a necessidade de promover a EDH, traçando diretrizes para sua inserção na educação básica, superior, educação continuada, educação não formal. O PNDH-3 entende que na educação básica deve “possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direitos, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas” (BRASIL, 2010, p. 150).

Neste devir, pode-se refletir que a institucionalização da EDH é resultado, por um lado, de um movimento amplo envolvendo o conjunto das nações signatárias da política global de Direitos Humanos e, por outro, da articulação entre os Estados nacionais com diferentes setores da sociedade, em seus blocos regionais e no interior de seus territórios nacionais. O Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (IIDH) produziu um conjunto de informes contendo relatórios de monitoramento do desenvolvimento da EDH na região a partir dos anos 2000, cujos estudos mostram que houve um expressivo progresso, especialmente no campo normativo, mas também em experiências escolares e em práticas pedagógicas. Os países têm incorporado a EDH, por um lado, por meio da adoção de leis, decretos, planos e programas e, por outro e paralelamente, ratificando o conjunto de tratados, convenções e pactos internacionais que recomendam a institucionalização e normatização da EDH. Não obstante a progressiva construção de instrumentos normativos que incorporam e que traçam as diretrizes e os modos para o funcionamento da EDH no interior de cada país, isto por si só não transforma a EDH em uma prática escolar efetiva, assentando o campo dos Direitos Humanos novamente na contradição entre normatização e efetivação.

Do ponto de vista normativo, o Brasil vem cada vez mais incorporado os Direitos Humanos no campo da Educação⁷. Tal como indicado pelo PNDH-3, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁸ incorporaram as

7 Tais como: Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, conhecida como “Lei do Bullying”; Decreto nº 5.296, de 02.12.2005 que estabelece Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; e outras.

8 Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012. orientações do PNEDH colocando o tema dos Direitos Humanos como um dos seus princípios norteadores, reconhecendo que

educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. Os direitos humanos, como princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, desenvolvem a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações (CNE, 2018a, p. 23).

A partir da Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos, de 2011, o debate sobre a institucionalização da EDH se fortalece no Brasil. Neste ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) constituiu uma comissão interinstitucional⁹ para discutir o tema, sendo realizadas audiências públicas nacionais que debateram o assunto, tanto no âmbito da educação básica quanto na educação superior. As reflexões assumiram que o conjunto de contradições da sociedade brasileira – consubstanciado na profunda desigualdade social, exclusão, discriminações, autoritarismo e outras violências impetradas contra os segmentos sociais mais vulneráveis –, marca o cenário nacional com graves violações de Direitos Humanos. Tais expressões igualmente se manifestam no contexto educacional e se fazem presentes nas instituições de ensino. Neste sentido, exigiram-se dos sistemas de ensino, profissionais e gestores, o reconhecimento destas contradições e o compromisso com a realização dos Direitos Humanos, em que as escolas e instituições educacionais assumiram um importante papel na garantia dos Direitos Humanos.

Resultou deste trabalho o Parecer CNE/CP nº: 8/2012, que trata de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que tem caráter doutrinário e deve ser lido pelas instituições de ensino. Decorrente do parecer, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do CNE/MEC, estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino no país em caráter mandatório. Essas diretrizes indicam

9 Nesta comissão participaram representantes da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) da Secretaria de Educação Básica (SEB) e o próprio Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

como princípios da EDH no país a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência, globalidade e a sustentabilidade socioambiental. O Parecer compreende a EDH da seguinte forma:

a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (CNE, 2012a, p. 2).

Uma das iniciativas mais recentes foi o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Justiça e Cidadania, de 2016. Até o final de 2018, mais de 333 instituições de educação superior (IES), públicas e privadas haviam aderido ao Pacto, apoiado inclusive pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Seu objetivo foi incentivar ações voltadas à proteção e promoção dos Direitos Humanos, de respeito às diferenças e de enfrentamento aos preconceitos, à discriminação e à violência. Gozando de autonomia para realizar suas ações, as instituições que aderiram tiveram até 90 dias para apresentar seu plano de trabalho ao MEC dentro dos objetivos do Pacto. Mesmo sem previsão orçamentária, o governo federal lançou dois editais com valor de R\$ 2,2 milhões para financiamento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Os comitês gestores institucionais debateram a EDH no interior das IES, identificaram atividades já realizadas e construíram novos projetos, desenvolvendo o planejamento, monitoramento e avaliação da implantação do Pacto¹⁰.

O grande desafio dos Direitos Humanos na atualidade se deve ao fato de estar cercado pelo senso comum, presente na interpretação realizada sobre estes direitos, particularmente no campo criminal; na naturalização e banalização da violência, especialmente aquela praticada contra grupos so-

10 No âmbito do Pacto, a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) fez filmes com o tema dos direitos humanos; a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) instituiu política de segurança e vigilância dos campi com abordagem humanizada e criou cursos de extensão e seminários sobre o tema; Unesp, UERJ, UFMG, UFSC e UnB desenvolveram projetos de pesquisa no campo da EDH em temas como religiosidades, relações etnicorraciais e gênero; entre outras iniciativas. Cabe ressaltar que desde janeiro de 2019, houve um esvaziamento do Pacto no âmbito do MEC, que desmontou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão até então responsável pela gestão das ações do Pacto. Há relatos das IES de que “Desde janeiro não há mais equipe responsável pela gestão do Pacto. O MEC deixou de produzir boletins de acompanhamento e compartilhamento das ações. Os endereços de emails não são mais acessados. O MEC não avisou as instituições sobre a descontinuidade do programa” (SALDAÑA, 2019, p. 1).

cialmente excluídos; nos discursos de ódio e de bandeiras pelo retorno da intervenção militar; todos muito preocupantes e radicados no desconhecimento sobre os Direitos Humanos. Por outro lado, nunca houve tanta abertura política e social para a pluralidade, para a diversidade, para outros agentes e pautas historicamente subalternizadas; assim como alcançamos um refinado arcabouço jurídico-político em termos de Direitos Humanos, nacional, regional e internacionalmente. O contexto é extremamente contraditório, se por um lado há expressivos avanços, de outro, há grandes retrocessos, tanto do ponto de vista normativo quanto do ponto de vista cultural, consubstanciando um quadro de grande disputa pelo discurso dos Direitos Humanos. Para enfrentar este quadro, o desafio é educacional, pela informação, esclarecimento, questionamento, experiências, vivências e construção de uma nova cultura, que compreende a amplitude dos direitos fundamentais e garantias humanas que dizem respeito a mim, a ti, a elas, a eles, a nós e a todos.

Neste ponto, torna-se relevante que a EDH seja incorporada em todos os níveis educacionais, com destaque para a educação superior nos cursos de formação inicial, como nas licenciaturas e pedagogia, e na formação continuada dos professores que tem atuação na educação básica. A EDH é concebida como uma abordagem educacional, não como uma disciplina nova a ser inserida nos currículos nos diferentes níveis. Precisa estar presente na vida da escola como um todo, cuidando dos direitos humanos dos envolvidos e das relações humanas, pois tem impacto não somente na sala de aula, mas em todas as ações da instituição, desde a portaria até a direção. Assim, analisar a dimensão conceitual e a político-pedagógica da EDH se faz necessário, questões que serão tratadas no item seguinte.

Conceitos e concepções educacionais da educação em direitos humanos

Neste artigo, entende-se que educar para os Direitos Humanos significa um conjunto de ações educacionais voltadas à construção de uma nova cultura social que tenha a promoção e a proteção dos Direitos Humanos como horizonte e realidade, isto é, como um projeto de sociedade. Neste sentido, vamos considerar que, na escola, os Direitos Humanos precisam aparecer no conjunto das práticas institucionais. Precisam permear o trabalho dos docentes por meio de temáticas e metodologias que, por um lado, apontem as formas da desigualdade, exclusão, opressão e violências – de forma a identificá-las no cotidiano e a desnudar suas causas articuladas ao desenvolvimento histórico e socioeconômico e ao conjunto de correlação de forças e interesses divergentes; e que, por outro lado, construa-se uma cultura que favoreça as

lutas e a construção de ações efetivas de promoção e proteção aos Direitos Humanos. Isso pode ocorrer no contexto de uma sociedade democrática, com cidadania participativa e devida responsabilização do Estado no que se refere à promoção e proteção dos Direitos Humanos. Uma EDH construída “de-baixo-pra-cima” com ampla participação dos movimentos da sociedade civil e alicerçada nas demandas populares. Deste modo, poder-se-ia se aproximar do que seria uma Educação em Direitos Humanos (EDH) potencialmente transformadora e emancipatória, isto é, contra hegemônica.

As definições de EDH encontradas na literatura especializada e nos documentos internacionais e nacionais apontam para uma direção unificadora, sem notáveis contrassensos. Os elementos que compõem as definições são encontrados, ora de forma mais aprofundada, ora como indicação apenas. Nas páginas que se seguem, buscou-se identificar os principais elementos abordados nas formulações de seus conceitos e que compõem esta perspectiva educacional. No conjunto dos referenciais analisados, pode-se afirmar que a definição de EDH mais completa encontrada foi a dada pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2006, que segue:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. As atividades de educação em direitos humanos devem transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade. Do mesmo modo, essas atividades devem ser de natureza prática e devem estar encaminhadas ao estabelecimento de uma relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real, permitindo que eles se inspirem nos princípios de direitos humanos existentes no seu próprio contexto cultural. Mediante essas atividades, os educandos são dotados dos meios necessários para determinar e atender as suas necessidades no âmbito dos direitos humanos e buscar soluções compatíveis com as normas desses direitos. Tanto o que é ensinado como o modo como é ensinado devem refletir os valores dos direitos humanos, estimular a participação a esse respeito e fomentar ambientes de aprendizagem nos quais não existam temores nem carências (UNESCO, 2006, p. 1).

Esta definição apresenta avanço em relação ao conceito formulado pela ONU em 1997, que vai entender a educação em Direitos Humanos numa

perspectiva de “treinamento, disseminação e informação” (ONU, 1997, p.5). Nesta formulação de 2006, entende-se a EDH como sendo um “conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação” (UNESCO, 2006, p.1). A mudança da perspectiva do treinamento para a perspectiva da educação e capacitação considera a educação como uma categoria de integralidade, que engloba tanto conhecimentos na área dos Direitos Humanos, quanto aptidões, valores e princípios. A preocupação centra-se em desenvolver nos sujeitos atitudes e comportamentos cujos processos metodológicos se embasem na experiência prática da vida cotidiana.

A construção de uma cultura baseada em valores e comportamentos de defesa aos Direitos Humanos é elemento constituidor que aparece em grande parte das definições de EDH, o que leva a compreensão dos Direitos Humanos como constituidor de um projeto societário. A definição de Benevides (2018) vai enfatizar a EDH como elemento constituidor de uma cultura em Direitos Humanos. Para ela, a EDH

é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2018, p. 1).

A definição de EDH presente nas “Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos”, da ONU, de 1997, já enfatizava a constituição de uma cultura:

a educação em direitos humanos pode ser definida como treinamento, disseminação e informação objetivados à construção de uma cultura universal de direitos humanos através do compartilhamento de conhecimento e habilidades e da mudança de atitudes, que são direcionados a: O fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; O desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; A promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; A capacitação de todas as pessoas de participar efetivamente de uma sociedade livre; A ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1997, p. 5).

Nesta perspectiva pedagógica, o entendimento e a valorização dos Direitos Humanos passam pela edificação de uma nova cultura, cujos valores são aqueles intrínsecos aos Direitos Humanos, tais como liberdade, dignidade, justiça, tolerância, paz, entre outros. Constituída uma cultura enquanto

concepção de mundo e modo de se relacionar com o mundo, a mentalidade, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos igualmente passam a se direcionar para a valorização dos Direitos Humanos. A tomada de valores culturais pode levar os sujeitos a construírem suas práticas sociais e políticas, nos diferentes meios onde vivem como na comunidade, na família, no trabalho e na sociedade em geral, direcionada ao respeito aos Direitos Humanos. A escola aparece como espaço de aprendizagem da EDH pela disseminação do conhecimento e vivência de experiências em Direitos Humanos.

Ao possibilitar o domínio dos conhecimentos sobre Direitos Humanos, a EDH se define como uma

prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objetivo desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeitos de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos (MAGENDZO, 2007, p. 23).

As concepções de EDH enfatizam que esta perspectiva educacional tem como conteúdo os próprios Direitos Humanos e que o trabalho pedagógico se situa na construção dos conhecimentos necessário a sua identificação, promoção, proteção e defesa. Fritzsche (2004) aponta que a EDH está substantiada em um tripé baseado: no conhecimento e defesa dos direitos, no respeito que cada um deve ter em relação aos direitos dos outros numa perspectiva de igualdade, e no compromisso assumido com a defesa da EDH dos outros. O mesmo sentido é encontrado no campo normativo nacional, presente na Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Consta em seu Art. 2º que

a Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (MEC, 2012, p. 1).

A UNESCO (2006), igualmente, compreende que a EDH deve desenvolver conhecimentos, habilidades e mecanismos necessários a proteção dos Direitos Humanos e sua aplicação na vida cotidiana. Sendo os Direitos Humanos o conteúdo mesmo da EDH, o conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, assim como os valores relativos aos direitos fundamentais como a igualdade, o respeito às diferenças e a não discriminação são compreendidos em uma leitura de “interdependência, invisibilidade e universalidade” (UNESCO, 2006, p. 1), valorizando a participação

política e as sociedades democráticas.

Por conseguinte, educar em Direitos Humanos significa trazer à tona as contradições circunscritas na dinâmica de funcionamento das sociedades; significa abordar o panorama macro societário relacionando-o às expressões nacionais, regionais e locais como forma de desnudar as causas das desigualdades e das violências cometidas contra os seres humanos. Tal leitura é, inclusive, apontada pela UNESCO (2006, p. 11) quando afirma que a EDH deve “encorajar a análise de problemas crônicos e incipientes em matéria de direitos humanos, em particular a pobreza, os conflitos violentos e a discriminação, para encontrar soluções compatíveis com as normas relativas aos direitos humanos”. Assim como a educação, de maneira geral, a EDH se constitui em ato político, particularmente, porque objetiva uma mudança social.

Concebe-se, pois, que tais compreensões de EDH dialogam com referenciais educacionais contra hegemônicos. Tais referenciais tem por horizonte a humanização das relações tomada a partir do ponto de vista dos interesses das classes populares e da transformação social. No conjunto das ideias pedagógicas no Brasil, pode-se identificar proposições hegemônicas e contra hegemônicas. Analisando a história das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2007, p. 19) argumenta que as perspectivas educacionais vão se metamorfoseando ao longo do tempo, a depender da correlação de forças e projetos manifestados em cada período da história. Em seus estudos, o autor identificou, no período de 1932 à 1969, perspectivas que chamou de pedagogias não críticas, como a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia nova teve como expoentes Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, que ajudaram a escrever o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, de 1932, onde se assinalava o desejo de renovar a educação por meio da defesa de ideais liberais, propondo “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social” (AZEVEDO, 2006, p. 4). A pedagogia tecnicista do começo da década de 1960 estava vinculada a uma visão economicista da sociedade e, “em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto” (SAVIANI, 2005, p. 19). Apesar das objeções a que passava, esta perspectiva pedagógica resistiu ao tempo e, para Saviani, influenciou na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais do ano de 1996. Para Saviani, a pedagogia tecnicista foi hegemônica no contexto da ditadura militar no Brasil, todavia, após a abertura política, novas pedagogias entraram em cena.

No período de redemocratização, emergem ensaios contra hegemôni-

cos nas correntes pedagógicas, onde se inserem as “pedagogias da educação popular, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2007, p. 19).

As concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às ideias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas nos anos 50 e 60 se impuseram a partir dos 70 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos 80 quando a avalanche das ideias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos acontecimentos da década de 90 quando se manifesta com toda força a ideia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social (SAVIANI, 2007, p. 22).

É no contexto de abertura política e florescimento das pedagogias críticas que a EDH principia sua chegada à América Latina e no Brasil. Ela é tomada por grupos populares que atuavam na denúncia das violações, na defesa dos Direitos Humanos e na busca por alternativas de luta democráticas, diante do contexto de autocracia burguesa, sendo a educação popular uma das expressões deste momento. Para Brandão e Assumpção (2009, p. 9-10), a educação popular deve ser compreendida como uma “cultura rebelde” que se opõe ao *status quo* e que promove “a humanização e a libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais”. Neste sentido, a perspectiva da educação popular pode, assim, ser classificada como uma pedagogia contra hegemônica. É plausível indicar, inclusive, que os questionamentos da educação popular permanecem atuais e são fundamentais para desnudar a raiz da exploração e da violação aos Direitos Humanos.

É interessante destacar que a perspectiva pedagógica da libertação, que se desenvolveu a partir da década de 1960, principalmente com as ideias de Paulo Freire, tem íntima relação com o conceito de hegemonia: somente a conscientização já não era suficiente, era preciso avançar no sentido de apoderar-se de espaços na sociedade civil, com o objetivo de conquistar a direção política. A partir do reconhecimento dos oprimidos enquanto sujeitos ativos, a perspectiva libertadora entende que os grupos populares são capazes de mudar o curso da história, intervindo de maneira significativa no mundo. O educador, interiorizando a premissa de que somos sujeitos e não apenas objeto, agiria no sentido de valorizar o saber dos grupos populares e potencializar sua ação, fortalecendo a perspectiva “a-partir-de-baixo” e atuando como mediador do processo de libertação das camadas oprimidas. Não para os oprimidos, mas com eles. A educação popular proposta por Freire (1987) estaria, portanto, em consonância com o entendimento de que a apropriação da EDH pelos grupos populares é que pode lhe conferir um caráter emancipa-

tório. Freire (1987, p. 23) resume esta pedagogia da seguinte forma:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação.

Entende-se aqui que a educação popular é um importante referencial pedagógico e que dialoga diretamente com a EDH. Do mesmo modo, o referencial histórico-crítico dialoga com a perspectiva educacional da EDH, pois compreende “a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2000, p. 102), ancorada numa análise social e histórica dos fenômenos, que possibilita a articulação de uma “proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade” (SAVIANI, 2000, p. 108). De fato, a compreensão da EDH como perspectiva de transformação social está posta na literatura da área. Candau e Sacavino (2013, p. 3), por exemplo, entendem que a “educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social”. É neste mesmo sentido que Bittar (2007, p. 315) argumenta que a melhor forma de se educar em Direitos Humanos é desafiando. Nas palavras do autor:

educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar. Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas.

É bastante comum no ambiente escolar a afirmação que se busca formar sujeitos de direito, objetivando colaborar para a transformação social. No entanto, do ponto de vista didático-pedagógico, utiliza-se fundamentalmente estratégias centradas no ensino vertical, em aulas expositivas, incorrendo em poucos espaços de diálogo e participação. A estratégia “conteúdista” chamada por Freire (1987) de “educação bancária”¹¹, mesmo que ofereça informações, ideias e conceitos atualizados, não leva em consideração os contextos, histórias de vida e experiências dos participantes, acabando por não colaborar para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades. A constru-

11 Na concepção de educação bancária freireana, o diálogo é negado já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 1987, p. 68). O conteúdo é “depositado” no educando sem se estabelecer um processo dialógico.

ção de espaços de sensibilização e motivação para as questões de Direitos Humanos são relevantes, todavia incorrem em um caráter formativo frágil do ponto de vista da EDH. Neste ponto, concebe-se que

a Educação em Direitos Humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos, embora ela seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação a apreensão dos conteúdos que dão corpo a essa área, como a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, os pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos (CNE, 2012a, p. 13).]

Educar em Direitos Humanos exige, pois, a construção de metodologias participativas que potencializem as iniciativas e o protagonismo dos educandos, favorecendo o alargamento da participação no âmbito da escola, de modo a impulsionar os educandos a promoverem mudanças. A criação de ambientes de aprendizagem que estimulem o uso de “métodos pedagógicos participativos que incluam conhecimentos, análises críticas e técnicas para promover os direitos humanos”, fora indicado pela UNESCO (2006, p. 11) no Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Do ponto de vista normativo, o princípio da participação é intensamente enfatizado em diferentes momentos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), onde se recomenda que

a Educação em Direitos Humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; [...] uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 24).

Considerar os educandos enquanto sujeitos do processo educativo, sugere que passem de meros receptores passivos para sujeitos ativos co-construtores dos conteúdos dos Direitos Humanos na escola. O princípio educacional da construção coletiva presente na proposta da EDH condensa este conjunto de preocupações político-pedagógicas. Neste entendimento, a EDH não se constitui enquanto um receituário pronto a ser aplicado na escola, incorrendo ao risco de não cumprir seus objetivos. A valorização do educando enquanto sujeito ativo é condição para o fortalecimento da participação, pelo primado do diálogo e da construção coletiva das reflexões, experiências e do conhecimento.

Na escola, “uma cultura democrática é aquela que é capaz de incentivar que indivíduos que estão em processo de formação educacional, sejam incentivados a pensarem por si mesmos” (BITTAR, 2007 p. 330). É preciso es-

tabelecer uma via dialógica que potencialize as demandas “a-partir-de-baixo”, ao que se inclui o estudante como um agente político e construtor dos caminhos da aprendizagem.

Neste intuito, Dias (2008, p. 158) indica que “tal pedagogia pode ser potencializada mediante a realização de oficinas pedagógicas, rodas de conversa, debates, criação de fóruns de discussão e de deliberação coletivas, assembleias escolares, círculos de cultura e de lazer”, recomendando ainda a realização de debates, palestras e simpósios. Inspirado em Paulo Freire, Dias (2008, p. 158) sugere a construção de círculos de cultura¹² como alternativa de construção coletiva. Os círculos de cultura devem se tornar um espaço democrático e horizontal, onde o diálogo ocorre com liberdade e criticidade. Neste espaço seria possível o desvelamento dos Direitos Humanos e das contradições existentes na realidade local e global, e o fortalecimento de uma leitura crítico-transformadora no ambiente escolar.

Para o campo da educação básica, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (CNE, 2012a, 14-15), sugerem metodologias de ensino na seguinte perspectiva:

as metodologias de ensino na educação básica devem privilegiar a participação ativa dos/as estudantes como construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica. São exemplos das possibilidades que a vivência destas metodologias pode possibilitar:

- construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros;
- trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias

12 “O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de 30 dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social” (FREIRE, 2011, p. 7).

ativa, participativa e problematizadora.

Araújo (2008, p. 164) argumenta que para reorganizar a escola em torno da EDH, os temas dos Direitos Humanos precisam ser incorporados ao cotidiano escolar, isto é,

essa incorporação não se dá por meio de novas disciplinas, mas como novos conteúdos que devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar e transversal aos conteúdos tradicionais. Dessa maneira não se abre mão de conteúdos como a matemática, a língua portuguesa, as ciências e as artes, mas tais conteúdos deixam de ser vistos como a 'finalidade' da educação e passam ser encarados como 'meio' para se alcançar sua finalidade: a construção da cidadania e de personalidades morais autônomas e críticas (ARAÚJO, 2008, p. 164).

O debate em torno da maneira como serão trabalhados os conteúdos da EDH na escola preocupa-se com o uso das metodologias didático-pedagógicas, passando pela inserção em currículos, nos projetos político-pedagógicos e em diretrizes curriculares. Candau (1998, p. 36) trata desta dimensão da EDH argumentando que esta prática pedagógica "potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola".

De acordo com Carvalho (2007, p. 482), é preciso ressaltar que ações pontuais tendem a ser largamente insuficientes se o que se pretende, mais do que difundir informações, é o cultivo de valores que se traduzam num modo de vida, ou seja, uma formação voltada para uma "ação ético-política" identificada com os Direitos Humanos. E, ainda, Carvalho (2007, p. 438) defende "que os ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania não devem se limitar a serem temas geradores de aula, mas constituir-se em eixos norteadores de toda prática escolar", trabalhados com uma abordagem interdisciplinar e transversal. Num sentido semelhante, a UNESCO compreende que os Direitos Humanos precisam se inserir em todo o contexto educativo, entendendo que é necessário "assegurar que todos os componentes e processos do aprendizado, inclusive os planos de estudo, os materiais didáticos, os métodos pedagógicos e a capacitação, conduzam à aprendizagem dos direitos humanos" (UNESCO, 2006, p.14).

A literatura recomenda intensamente que a tematização dos Direitos Humanos não se restrinja a situações pontuais. Dias (2008) considera a escola como locus privilegiado para a socialização de uma cultura em Direitos Humanos, argumentando que é imprescindível que a inclusão da EDH no projeto político-pedagógico se dê mediante a participação do corpo discente por meio

de um processo dialógico. Para Zenaide (2008, p.159), “a Educação em/para os Direitos Humanos deve transversalizar todo o currículo escolar” com conteúdos e experiências que criem um ambiente favorável para a construção coletiva de uma cultura em Direitos Humanos, na qual eles se constituem enquanto uma filosofia e uma cultura da escola. Do ponto de vista normativo, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do CNE/MEC, legisla em seu artigo 6º que

a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (CNE, 2012b, p. 2).

E em seu artigo 7º institui que

a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional (CNE, 2012b, p. 2).

Há, nesse campo, um debate interessante sobre como a EDH deve ser operacionalizada. Mentjes (2007) reitera que uma pedagogia voltada para o pleno exercício da cidadania deve-se pautar em duas formas de se trabalhar a EDH na escola: uma, geral e abstrata, fundada na Declaração Universal; e outra alicerçada nas experiências concretas e práticas. Trata-se de propiciar, no ambiente escolar, experiências em que os Direitos Humanos possam ser praticados, vivenciados, identificados, analisados, promovidos, protegidos e defendidos. Na concepção da UNESCO (2006, p. 15), o ambiente de aprendizagem precisa respeitar e promover liberdades fundamentais e Direitos Humanos, com espaço para que os sujeitos envolvidos no processo educacional, como educandos, docentes, pais, profissionais da educação e comunidade possam ter respeitados e usufruir de seus direitos em “atividades da vida real”. Deste modo, “o verdadeiro exercício da cidadania somente ocorrerá se conseguirmos integrar os conhecimentos e as experiências a eles relacionados” (MEINTJES, 2007, p. 120).

Ora, todas estas ações passam pelo professor. A construção de uma

cultura em Direitos Humanos, conforme objetivam seus defensores, está imbricada com a formação dos profissionais envolvidos na educação, e aqui especificamente na educação formal escolar. O professor acaba por ser o interlocutor e mediador mais direto na construção e operacionalização das referidas ações no contexto do processo de ensino-aprendizagem, como destaca Gatti (2013, p. 51):

a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional. A ação mais direta, neste sentido, é desenvolvida pelos professores com seus alunos, e são professores, também, os que assumirão outras funções tanto na escola (por exemplo, a direção, a coordenação pedagógica) quanto na rede em geral (supervisão, funções técnicas diversas, etc.).

Inicialmente atribuída à função de ensinar, por vocação ou sacerdócio, com o desenvolvimento sócio-histórico e a complexificação da divisão sócio-técnica do trabalho nas sociedades modernas, ensinar se tornou um ofício ou uma profissão. Por certo, na contemporaneidade, o professor desempenha papel central no processo de formação dos sujeitos pela transmissão da cultura e do conhecimento socialmente produzido. Sua profissionalização, enquanto construção histórica, decorre dos contextos socioeconômicos e políticos, os quais “tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se” (OLIVEIRA, 2010, p. 19). Neste sentido, o docente está submetido à dinâmica das relações de trabalho contemporâneas, o que os tem colocado numa condição de desvalorização, tanto no que se refere aos vínculos empregatícios, condições salariais e de trabalho e, até mesmo, ao status profissional.

De modo geral, no Brasil, os professores e profissionais da educação são servidores do poder público ou trabalhadores da rede privada. Desde modo, não estão imunes as transformações ocorridas na esfera do Estado e do mercado nos últimos anos, processo que tem acentuado a mercadorização da educação, o desfinanciamento da educação pública, colocando em risco a qualidade da educação nacional.

E educação, igualmente, se constitui em arena de lutas políticas, onde coexiste um horizonte de atuação comprometido com a mudança ou com ações que reproduzem a lógica instituída. No campo da EDH, este elemento toma particularidades, desafiando os docentes na construção de sua prática educacional, isto é:

Educar para a paz e a democracia como um dos princípios da educação em direitos humanos, significa educar para o exercício da participação e do protagonismo social de modo a governar a cidade, promover o respeito de todos os povos ao desenvolvimento e a paz, prevenir a guerra nuclear e ambiental, a fome e a miséria no mundo, o uso de armas químicas, o retorno a golpes e ditaduras e ao terror (ZENAIDE, 2016, p. 41).

A escola pode alargar a leitura da realidade social e as formas de atuar nela, tendo o professor como agente importante, mas não exclusivo, nesse processo. Suas práticas pedagógicas são relevantes para o papel social desempenhado pela escola. Por conseguinte, a formação e o trabalho docente tornam-se centrais dentro de uma ação transformadora das relações sociais que violam os sujeitos e seus direitos. Gatti (2013, p. 54) contribui quando afirma que

os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente. Práticas educativas significativas se ancoram em: domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica; sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender; capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens; condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores.

Neste sentido, é relevante ponderar que a formação dos educadores e profissionais da educação na área dos Direitos Humanos é uma das preocupações dos dispositivos legais brasileiros no campo da EDH, tanto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 e 2007, quanto nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012, propondo, inclusive, “estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2007, p. 29), e instituindo na obrigatoriedade da lei que “a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (CNE, 2012b, p. 2).

É importante que os educadores observem as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos na escola. É preciso romper o silêncio e falar sobre os eventos traumáticos para que não voltem a se repetir. O holocausto e a ditadura brasileira, por exemplo, precisam ser constantemente lembrados. É preciso manter viva a memória destes acontecimentos, tal como Magendzo (2007, p. 684) nos adverte que:

o silêncio a este respeito apenas encorajará a repetição da prática dos crimes hediondos perpetrados contra a humanidade. O silêncio significa falta de responsabilização. A falta de responsabilização alimenta a arrogância e a desconfiança. Silêncio é o mesmo que tolerância.

Silenciar é o mesmo que tolerar, por isso a preservação da memória deve ser considerada no processo formativo dos sujeitos. Trazer à tona o histórico de violações aos Direitos Humanos significa manter viva a luta por estes direitos, significa assumir um compromisso ético-político em favor daqueles que sofreram e sofrem muitas violações. Significa, ainda, possibilitar aos alunos o conhecimento histórico destes fatos para que eles, autonomamente, possam refletir criticamente sobre o momento presente.

Reflexões finais

Neste artigo, buscou-se contribuir com o resgate do processo sociohistórico de construção da EDH no Brasil e indicar elementos conceituais e político-pedagógicos que permearam os Direitos Humanos no campo educacional. A contemporaneidade e a conjuntura atual do país se apresentam enquanto desafios e a pontam para a necessidade de problematizar a concepção de Direitos Humanos, tendo como horizonte a edificação de uma nova cultura, uma nova concepção de mundo e um novo projeto societário que tenha por base a universalidade dos Direitos Humanos. Isto passa pela garantia de direitos fundamentais estendidos a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição de classe, etnia, gênero, idade, etc. Direitos Humanos que se traduzem em direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais amplos e abrangentes, direcionados à dignidade humana. Contudo, este é ainda um longo processo, que envolve resistência e embate cultural e político, cujos agentes principais de ação são exatamente aqueles que têm seus direitos violados e violentados.

Quando consubstanciados em bandeira de luta das classes populares, os Direitos Humanos têm potencial de se tornarem veículo de transformação. Para tanto, para entender os Direitos Humanos do ponto de vista relacional, é necessário sua articulação com a configuração social, cultural e político-estatal que acaba potencializando ou obstaculizando a concretização destes direitos. Tal leitura é importante para trazer criticidade as concepções de mundo que no campo do senso comum, em grande medida, aparecem sem tais mediações, levando a interpretações equivocadas e distorcidas do que são os Direitos Humanos.

Referências

ARAÚJO, Ulisses F. *A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar*. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. et al. *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

BASOMBRÍO, Carlos. *Educación y ciudadanía: la educacion para los derechos humanos em América Latina*. Peru: CEAAL, IDL y Tarea, 1992.

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRANDÃO, Carlos; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação *Programa Nacional de Direitos Humanos*, 1996. Brasília, MEC, 1996. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>. Acesso em 10 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2006/2007*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<https://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil de 1988*. Brasília: 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SDH/PR, 2010.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Go-

doy. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CANDAU, Vera Maria. *Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores*. Novamérica, n. 78, p 36-39, 1998.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Revista Educação*. Porto Alegre, impresso, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. *Uma ideia de formação continuada em educação em direitos humanos*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

CNE. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº: 8/2012. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. 2012. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/up/90/o/pcp008_12.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CNE. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do CNE/MEC. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. 2012. Brasília: CNE, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-10889-rcp001-12&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jul. 2017.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRITZSCHE, Karl-Peter. O que significa educação em direitos humanos. 15 teses. In: GIORGI, Viola; SEBERICH, Michael. (Eds.). *International perspectives in human rights education*. Alemanha: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba (UFPR), n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

IIDH. Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. *Quem somos*. Disponível em: <<https://www.iidh.ed.cr/iidh-po/estrategia/quienes-somos/>>. Acesso em: 13 out. 2018.

MAGENDZO, Abraham. *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MEINTJES, Garth. Educação em Direitos Humanos para o pleno exercício da cidadania. In: ANDREPOULOS, George. CLAUDE, Richard P. *Educação em Direitos Humanos para o século XXI*. São Paulo: EDUSP, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Editora UFPR, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Diretrizes Para Planos Nacionais De Ação Para Educação Em Direitos Humanos*. Assembleia Geral, ONU, 1997. Disponível em: <www.dhnet.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SACAVINO, Susana. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Petrópolis: DP et al/ Novamérica/APOENA, 2009.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Coleção memória da educação. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Editora Autores Associados; Histedbr, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SALDAÑA, Paulo. *MEC abandona pacto de direitos humanos que envolve 333 instituições de ensino superior*. Disponível em <https://www.geledes.org.br/me-c-abandona-pacto-de-direitos-humanos-que-envolve-333-instituicoes-de-ensino-superior/>. Acesso em: 11 out. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos - primeira fase*. New York, Genebra: UNESCO, 2006.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al.* *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A 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*. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. Coleção Direitos Humanos. João Pessoa: CCTA, 2016.

Recebido em: 31 de agosto de 2019

Aprovado em: 12 de outubro de 2019.

