

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS

SIMONE STEFANI DA SILVA

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma ideia de formação escolar  
cidadã.

Santos  
2015

SIMONE STEFANI DA SILVA

**O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:  
Uma ideia de formação escolar cidadã.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos – UniSantos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vandrê Gomes da Silva.

Santos

**2015**

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

**3.**

[Dados Internacionais de Catalogação]

Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

- 
- S586p     Silva, Simone Stefani de  
            O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma ideia de formação escolar cidadã. / Simone Stefani da Silva ; Orientadora: Prof. Dr. Vandrê Gomes da Silva. – 2015.  
            124 f. ; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.  
            1. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Educação como Direito Humano. I. Silva, Vandrê Gomes da. II. Universidade Católica de Santos. III. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma ideia de formação escolar cidadã.

CDU MON 37(043.3)

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Simone Stefani da Silva

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma ideia de formação escolar cidadã.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos – Unisantos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_\_.

### Banca Examinadora

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_.

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_.

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_.

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_.

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_.

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_.

À minha família,  
que me apoiou em todos os momentos difíceis da caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

À Unisantos por me conceder o benefício da bolsa Capes.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e à Prefeitura Municipal de Cubatão, pelos incentivos para a formação continuada, fruto da luta de seus funcionários e que me permitiram o ingresso no programa de mestrado.

Ao meu orientador Professor Doutor Vandrê Gomes da Silva, pelo apoio.

Aos professores do curso por me apresentaram as melhores leituras para a minha trajetória..

Aos meus colegas de turma pela convivência e troca de experiências.

Olha aí! Olha aí!

Olha aí!

Ai, o meu guri, olha aí

Olha aí!

É o meu guri!

(Chico Buarque)

## **RESUMO**

**SILVA, S.S. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma ideia de formação escolar cidadã** – Universidade Católica de Santos – Unisantos, Santos, 2015.

A temática dos Direitos Humanos e sua estreita ligação com a educação escolar se converte em elemento indispensável na proposição das políticas públicas no Brasil. Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivo analisar como o Plano Nacional de Educação em Direitos humanos concebe a formação para a cidadania e, mais precisamente, uma educação voltada aos direitos humanos em ambiente escolar. A partir das perspectivas históricas que enxergam diferentes gerações dos direitos humanos no mundo e, também, relacionadas diretamente ao campo educacional, a pesquisa busca identificar e discutir como o PNEDH apresenta e concebe seus objetivos em relação ao processo de escolarização atrelado a uma educação em direitos humanos no âmbito da Educação Básica tendo em vista a distinção entre a compreensão da educação como um direito humano e o significado de uma educação em direitos humanos – a ser estendida a todo o processo de escolarização. A investigação se apoia na pesquisa bibliográfica e análise documental - e procura abordar alguns limites e eventuais desdobramentos do referido Plano no contexto da organização da Educação Básica Nacional.

**Palavras-chave:** Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Educação em Direitos Humanos; Educação como Direito Humano.



## **ABSTRACT**

SILVA, S.S. The National Plan of Education on Human Rights: an idea of citizen school education - Catholic University of Santos - Unisantos, Santos, 2015.

The theme of Human Rights and its close connection with school education becomes an indispensable element in the proposition of public policies in Brazil. In this sense, this work aims to analyze how the National Plan of Education on Human Rights conceives training for citizenship and, more precisely, an education to human rights in school. From historical perspectives that see different generations of human rights in the world and also directly related to the educational field, the research seeks to identify and discuss how the PNEDH features and conceives its objectives in relation to the educational process linked to an education in rights human within Primary education taking aims to distinguish between the understanding of education as a human right and the meaning of human rights education - to be extended to the entire education process. The research is based on literature and document analysis research - and seeks to address some limits and possible consequences of the Plan in the context of the organization of the national basic education.

**Keywords:** National Plan of Education on Human Rights Education in Human Rights; Education as a Human Right.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CFCH/UFRJ - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSEG – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

EPD – Educação para a Democracia

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a educação

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

RIEPEPDH – Rede de Intercâmbio de experiências de Educação em Direitos Humanos

SEDH/PR – Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1 – UMA IDEIA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b>	<b>18</b>
1.1 – Breve histórico dos Direitos Humanos e suas gerações	18
1.2 – Educação como direito humano	32
1.3 - Educação em Direitos Humanos	47
<b>2 – O PNEDH, CONTEXTO, ESTRUTURA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>59</b>
2.1 – O PNEDH e sua estrutura.	59
2.2 – Considerações iniciais sobre o PNEDH e seu contexto.	70
2.3 –Educação Básica no PNEDH	72
<b>3 – O PNEDH COMO POLÍTICA PÚBLICA E SEUS DESDOBRAMENTOS</b>	<b>84</b>
3.1 –O PNEDH como política pública	84
3.2 – As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	92
3.3 – O Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos	105
3.4 – Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos	110
3.5 – Outros desdobramentos	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Ingressei no Ensino Médio em 1989, pois ao contrário da maioria das colegas que terminaram o Ensino Fundamental, resolvi cursar o Magistério, um curso técnico com duração de quatro anos que habilitava o aluno a lecionar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Configurava-se assim a possibilidade de ser professora - uma escolha na verdade bastante prematura para uma adolescente de catorze anos - e a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e custear os futuros estudos em nível superior.

Em 1988 um ano antes da minha opção pelo Magistério, o Brasil passava pelo processo de redemocratização intensificado com a promulgação da Constituição Cidadã, uma transformação significativa na legislação do país garantindo então, direitos sociais importantes. Em Santos, cidade onde nasci, cresci e vivo até os dias atuais, embora tenha escolhido outro município para trabalhar, o cenário político acompanhava a efervescência e a euforia causadas pelo fim da Ditadura Militar.

O novo partido de massas criado no início dos anos 1980, o Partido dos Trabalhadores, elegeu em Santos, uma de suas lideranças mais expressivas na cidade. Assumia a Prefeitura Municipal pela primeira vez, uma mulher, Telma de Souza, candidata com experiência na militância política universitária e nos movimentos operários do porto.

No período de 1989 a 1992 - no qual frequentei o curso de magistério - acompanhei paralelamente uma radical transformação na cidade de Santos. Telma de Souza, então prefeita, era professora, advogada e iniciou uma discussão sobre questões fundamentais da cidadania, juntamente com intelectuais e lideranças dos movimentos sociais. O trabalho de humanização ocorrido neste período em Santos sempre despertou o meu interesse. Um trabalho que correspondia à legislação referente aos direitos humanos e às lutas pela garantia dos direitos fundamentais, recentemente destacados e ampliados na Constituição de 1988.

Exemplos disso foram as ações na área da saúde. Santos foi a primeira cidade no mundo a concretizar a dissolução de um hospital psiquiátrico, o Anchieta, com a participação e envolvimento da comunidade. O Programa de Saúde Mental garantiu direitos e cidadania aos usuários e transformou um modelo de atendimento arcaico e ultrapassado em um processo de humanização e reintegração dos pacientes. Um modelo

inovador que obedecia a legislação vigente proporcionando dignidade humana ou, em outros termos, garantindo um direito humano fundamental. Neste mesmo período as políticas em relação à AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) fizeram a cidade ganhar destaque nacional e internacional consolidando os valores e princípios dos direitos humanos.

Muitas foram as políticas e ações deste período que me aproximaram das questões relativas aos direitos humanos. Por esses e outros motivos percebi que, talvez, o Magistério não fosse o caminho que mais me aproximava da temática que tanto me atraía. Assim, em 1993, contrariando mais uma vez o caminho natural trilhado pela maioria das minhas colegas de classe do curso de magistério que ingressaram no curso de Pedagogia, fui aprovada no vestibular para o curso de Direito da Universidade Católica de Santos e, no mesmo período, aprovada em concurso público para professora na Prefeitura Municipal de Santos.

O interesse pelas questões sociais continuou no Curso de Direito, mas foi lecionando na periferia da cidade que comecei a conhecer uma realidade bastante cruel, de uma Santos socialmente dividida e muito desigual. Uma orla abastada e uma periferia esquecida há muitos anos. Alguns serviços básicos, como saúde e educação, começavam a chegar aos bairros mais distantes depois de anos sem atenção dos governos e sem políticas públicas que pudessem garantir o mínimo de serviços essenciais.

Quando comecei a fazer o meu estágio na área do Direito em um escritório de advocacia com um advogado bastante experiente, vindo da Itália para o Brasil fugindo da ditadura de Mussolini depois de escapar de um campo de concentração, conheci mais histórias sobre guerras e privações de direitos que passaram a despertar ainda mais o meu interesse pela temática dos direitos humanos.

Com o tempo percebi que gostava e me interessava por ambas as profissões, de advogada e professora e que elas estabeleciam uma relação interessante: tinham relevância social e procuravam contribuir para que o cidadão e o futuro cidadão na condição de aluno pudessem ter acesso aos seus direitos fundamentais. Mais tarde fui cursar licenciatura em Pedagogia e as minhas decorrentes especializações seguiram um caminho no qual as temáticas escolhidas estavam unidas à minha experiência.

Lecionei em todas as etapas da educação: fui professora de Educação Infantil, e Ensino Fundamental; atualmente sou Pedagoga no Instituto Federal de Educação

Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Cubatão, onde já trabalhei no setor do Ensino Superior, no Ensino Técnico e no Ensino Médio.

Foi na minha experiência com a Educação de Jovens e Adultos e com a Creche que percebi quantos acessos e direitos ainda são negados à população mais desfavorecida e o quanto a legislação ainda precisa ser garantida na prática. Como advogada, também passei por muitas experiências que me sensibilizaram e me aproximaram da temática dos direitos humanos. Assim, esta dissertação está inserida em um contexto de vida e de experiências vividas em duas áreas de formação - educação e direito - intimamente relacionadas à minha trajetória pessoal.

Tendo em vista o interesse pela temática da Educação em Direitos Humanos (EDH), a presente investigação tem como objetivo a análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Para tanto, constituem objetivos específicos da pesquisa: analisar como o PNEDH concebe a formação para a cidadania e, mais precisamente, uma educação voltada aos direitos humanos em ambiente escolar, bem como, a trajetória histórica e diferentes gerações dos direitos humanos no mundo até a elaboração, no Brasil, do PNEDH e sua contribuição para a formação escolar, principalmente aquela realizada na Educação Básica. Nesse sentido, esta dissertação busca abordar, como o plano em questão concebe a formação para a cidadania e uma educação em direitos humanos no âmbito escolar na educação básica e indicar, a partir da legislação existente – em especial, a partir do PNEDH, como as escolas podem desenvolver a EDH. Assim, constituem objetivos específicos a análise da trajetória histórica e fundamentos dos direitos humanos no mundo; a distinção acerca da especificidade de uma educação em direitos humanos; e a localização do sentido e papel do PNEDH como um instrumento de política pública e ainda, o modo como este concebe uma formação escolar voltada aos direitos humanos.

Para tanto, lançamos mão de pesquisa bibliográfica e análise documental, principalmente da legislação relacionada à temática, como meio de uma abordagem metodológica qualitativa, assim compreendida:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, pag.21).

A primeira providência foi conhecer o documento que me interessava tanto, pois reunia as questões relativas aos direitos humanos e a EDH em várias etapas da formação do cidadão no ensino formal e, a partir dele, identificar e organizar algumas demandas e necessidades, para uma análise mais aprofundada e da própria organização das etapas da pesquisa.

A primeira constatação foi a necessidade de construir a trajetória histórica dos direitos humanos no mundo até a elaboração do PNEDH no Brasil. Para a minha formação como pesquisadora pude perceber a necessidade de um aprofundamento sobre a trajetória percorrida pelos direitos humanos e de construir um entendimento de como aconteceu esse percurso, seus avanços, seus retrocessos até os dias atuais. Só assim, seria possível elaborar uma análise satisfatória e bem fundamentada das disputas ocorridas através do tempo para a conquista, ou não, dos direitos fundamentais.

Recorri a autores que se debruçaram sobre o tema dos direitos humanos sob a perspectiva sócio-histórica como Fabio Konder Comparato (2008) e Thomas Humphrey Marshall (1967), o primeiro descrevendo a afirmação histórica dos direitos humanos e o segundo estabelecendo três gerações de direitos humanos que representam as conquistas dos direitos sociais que se ampliavam e se incorporavam a cada geração. Outros autores também foram utilizados para tratar das noções de igualdade e liberdade como é o caso de Ribeiro (2012; 2013).

Esse breve contexto histórico possibilitou também o encontro com o artigo de Carlota Boto (2005) que defende a tese de que o direito à educação também se desenvolve em três gerações.

Ante essa perspectiva da trajetória histórica mais clara foi possível analisar melhor o contexto em que o PNEDH está inserido e como foi concebido. Sem realizar essa retrospectiva não haveria chance de uma observação criteriosa e aprofundada do documento.

A partir de então, várias dúvidas foram surgindo durante o percurso da investigação com relação ao que seria uma EDH e a educação como um direito humano. A pesquisa fundamentada na revisão bibliográfica e na análise documental da legislação em vigor possibilitou a distinção entre essas duas perspectivas, essenciais para uma observação mais acurada do PNEDH. Destacamos aqui o conceito de educação como direito público subjetivo fundamentado, entre outros autores, em Clarice Seixas Duarte (2004) em alguns de seus artigos sobre o tema.

A legislação foi uma fonte importante de análise e fundamentação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) identificada como um marco na luta dos direitos humanos representou um avanço e o início do surgimento de outras leis que consolidaram a conquista dos direitos fundamentais como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988.

Nesses termos, a presente dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução. A primeira parte constitui-se de um levantamento histórico sobre a trajetória dos direitos humanos, a análise da educação como um direito humano e a identificação do sentido de uma educação em direitos humanos. O segundo capítulo apresenta a estrutura do PNEDH e analisa alguns pontos do documento, como a Educação Básica.

O terceiro capítulo constitui-se de uma análise crítica sobre o PNEDH a partir de algumas opções de abordagem. A primeira foi adotar parte da abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball e Mainardes (2011). Segundo esses autores, o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são criadas e recriadas. Os três ciclos principais são: o contexto de influência, de produção de texto e de prática. Cada um deles apresenta lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates. Apresenta também, os desdobramentos do PNEDH pesquisados e considerados relevantes.

Alguns conceitos de política pública também foram pesquisados e selecionados. A segunda opção foi analisar com maior profundidade, no documento, a parte destinada à Educação Básica por entendermos que a mesma compreende uma etapa importante na formação do cidadão.

A busca pelo entendimento de como o PNEDH concebe a EDH na Educação Básica nos conduziu ao levantamento de alguns trabalhos sobre o documento em diversas universidades públicas e privadas do Brasil possibilitando vários olhares sob a perspectiva investigada e a partir de outras concepções que julgamos interessantes para o enriquecimento da pesquisa. As dissertações e teses que abordavam o PNEDH, a EDH e a educação como um direito humano foram muito importantes, pois possibilitaram o encontro de caminhos e informações que ajudaram na construção do percurso trilhado durante a realização da pesquisa.

Assim, a consulta ao banco de dados das bibliotecas das universidades como foi o caso da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual de Londrina (UEL), direcionaram a busca por um



conteúdo que pudesse ajudar na investigação, propiciando uma revisão bibliográfica e uma análise sobre o que está sendo produzido sobre o tema.

Na procura por indício, que nos levassem a encontrar no documento analisado qual a concepção de EDH contemplada pelo Plano encontramos dificuldades, criadas pelo próprio texto, para a concretização das ações descritas.

Constatamos que além dos problemas externos, existem também aqueles que são inerentes à estrutura do PNEDH como bem analisou José Mário Pires de Azanha, autor que também faz parte da bibliografia pesquisada.

## **1 - UMA IDEIA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.**

Este capítulo faz uma retrospectiva histórica dos direitos humanos no mundo e no Brasil, tendo como marco inicial a Independência Americana, ocorrida no ano de 1776. Nossa intenção foi traçar um panorama geral do tema, retomando a construção histórica dos direitos humanos como condição para a análise fundamentada do PNEDH e seus pressupostos.

Nesse sentido, procuramos sintetizar o percurso de construção e reconhecimento de direitos humanos fundamentais a partir de dois movimentos de destacada importância e relevância histórica para a concretização do ideal de igualdade e dos princípios norteadores de uma sociedade humanista: a Independência Americana e a Revolução Francesa.

Outra análise que julgamos necessária nesse primeiro capítulo volta-se para a compreensão da educação como direito humano, uma vez compreendida, no contexto de luta e ampliação dos direitos humanos, como consequência das lutas travadas pela conquista de direitos sociais. Por fim, consideramos também necessária a apreciação e sistematização do que seria a educação em direitos humanos e de como ela pode ser vislumbrada no cotidiano do ensino formal.

Entendemos que com os esclarecimentos e as informações contidas na primeira etapa do presente trabalho, a análise e a interpretação do PNEDH feita posteriormente é mais adequada e contribui de maneira significativa para o entendimento de uma política pública tão importante para o país e a construção de seu povo.

### **1.1 – Breve histórico dos direitos humanos e suas gerações.**

Diversos acontecimentos marcantes na história da humanidade abriram caminhos para a construção dos direitos humanos, notadamente aqueles referentes à busca de igualdade entre os homens a partir da noção de direitos comuns a todos os seres humanos.

Para Maués e Weyl (2007), os direitos humanos originam-se em tempos distantes, fazem parte das conquistas da civilização e para compreender as dificuldades

encontradas até os dias de hoje para a realização plena desses direitos é preciso um entendimento amplo do social-histórico.

Conforme os referidos autores, as sociedades antigas vivenciaram a força do sagrado, onde a vontade de Deus determinava as ações e decisões, o que podia, ou não, ser feito. Ressaltam que podemos observar o estabelecimento das normas baseadas no divino como ocorre no código de Hamurabi e nas experiências vividas pelos hebreus. Também, que isto configura o que eles chamam de reconstrução imaginária da natureza, ou seja, concepções de virtude, de ética e de justiça e consequentemente de igualdade e de liberdade. Para eles, ao mesmo tempo, partindo da natureza como princípio, essas representações reorganizaram a ideia acerca da sociedade e dos homens, conferindo a estes a dignidade própria das coisas sagradas.

Para Viola (2007), a questão dos direitos humanos não deve ser compreendida apenas no interior de uma perspectiva histórica, mas é preciso incorporar toda a complexidade que se apresenta na manifestação da cultura de uma sociedade. Sendo assim, o autor destaca um ponto importante: o conhecimento limitado dos direitos humanos tem servido tanto aos discursos autoritários como aos projetos alternativos.

Procuramos estabelecer aqui uma análise que ajude a esclarecer os direitos humanos como fundamento necessário às sociedades democráticas por sua trajetória histórica, mas principalmente por suas discussões relativas aos conceitos de igualdade e liberdade que afetaram de maneira significativa a democratização do acesso ao ensino e ao conhecimento.

Destacamos a retrospectiva histórica dos direitos humanos a partir da Independência Americana e da Revolução Francesa, uma vez que estes acontecimentos marcaram de maneira significativa a trajetória do ideal de igualdade, valor fundamental na luta pela dignidade humana. Cada um desses movimentos, à sua maneira, influenciou o que hoje entendemos por direitos humanos e representam também o reconhecimento estatal destes direitos. Fazemos também uma análise sobre como as noções de igualdade e de liberdade foram implantadas para que a discussão sócio-histórica possa ficar mais evidente.

As causas que acabaram culminando na Independência Americana retratam a luta das colônias na busca da independência de seus colonizadores. A exploração da colônia e a cobrança exagerada de impostos tornaram as revoltas cada vez mais

frequentes e os colonizados, cansados da exploração e insatisfeitos com a falta de assistência às questões locais, buscaram liberdade.

A Declaração da Virgínia é o documento que antecede o movimento de independência. Escrita por Thomas Jefferson influenciou o texto da Declaração da Independência ao apresentar e defender princípios de igualdade e dignidade.

A Declaração de Independência das antigas treze colônias britânicas da América do Norte, datada de 4 de julho de 1776 é de reconhecida importância pelo fato de ser o primeiro documento a apresentar, em seu teor, a adesão inequívoca ao reconhecimento de direitos fundamentais e da construção da dignidade do povo como uma construção histórica baseada em outros fundamentos que não aqueles que se utilizavam da noção do direito por nascimento, onde a garantia dos direitos estava limitada somente a alguns. Sob esse enfoque:

A Declaração Americana de Direitos do Homem e a Declaração Francesa de Direitos do Homem e do Cidadão foram as primeiras a reconhecer os direitos humanos. Ambas são baseadas e resultantes do esforço liberal clássico de construir uma sociedade autônoma em relação ao Estado, que teria sua ação limitada ao mínimo possível. Por essa razão, os direitos humanos, segundo a concepção liberal clássica, são tidos como uma construção histórica que tem a finalidade de limitar o poder do Estado em relação aos indivíduos (LIMA, 2004, p. 19).

Nesse sentido, a Declaração de Independência Americana inovou ao estipular uma compreensão de soberania popular intimamente atrelada ao reconhecimento de direito à vida e à liberdade, sobretudo liberdade de opinião e religião e ao princípio de igualdade, estabelecendo que todos são iguais perante a lei<sup>1</sup>, conceitos que ainda prevalecem na pauta dos movimentos que lutam pelos direitos humanos.

Outra inovação no texto da Declaração de Independência Americana diz respeito ao poder de alteração de governo conferido aos cidadãos, vislumbrando a possibilidade de que governos instituídos que desrespeitassem os direitos estipulados na carta de independência pudessem ser retirados do poder. Destaca-se assim a importância atribuída por essa Declaração ao princípio de igualdade e aos direitos conquistados e compreendidos como pressupostos para a existência e permanência de um governo.

---

<sup>1</sup> Declaração de Virgínia – artigo 6º: as eleições de representantes do povo em assembleias devem ser livres, e todos aqueles que tenham dedicação à comunidade e consciência bastante do interesse comum permanente têm direito de voto. Evidentemente, nem as mulheres nem os escravos constituíam esses cidadãos plenamente dedicados e conscientes do bem comum. (Comparato, 2004, p.119).

Podemos observar que o poder, antes fundamentado no divino passa a ser pautado nas ações do povo conferindo-lhe possibilidades que não aconteciam anteriormente. Uma transição bastante significativa na trajetória dos direitos humanos. Percebe-se uma mudança na condição do que é ser cidadão e de novas possibilidades de direitos. Ocorre uma mudança na representação do que cada um significa na vida da sociedade, da comunidade. O que antes era pautado pelo poder divino, agora passa a ser resultado de uma construção humana que vai muito além da interferência e participação do Estado na vida das pessoas, contudo demonstra como os conceitos que fundamentam os direitos humanos: liberdade e igualdade são estabelecidos pela humanidade.

A partir dos ideais de igualdade e liberdade, a Declaração de Independência e a decorrente Constituição dos Estados Unidos da América do Norte abrem as portas para que o mundo pudesse começar a vislumbrar a possibilidade de uma outra sociedade.

Os americanos, em regra, com a notável exceção, ainda aí de Thomas Jefferson, estavam mais interessados em firmar a sua independência e estabelecer o seu próprio regime político do que em levar a ideia de liberdade a outros povos (COMPARATO, 2008).

Com o advento da Revolução Francesa em 1789, é possível verifica, diversos aspectos em comum desse movimento em relação ao conteúdo da carta de independência americana, mas também pontos divergentes que destacamos a seguir.

Ao contrário da Independência Americana, que buscava a emancipação das colônias inglesas sem grandes rupturas, a Revolução Francesa propunha a destruição do modelo vigente de sociedade e a criação de novas estruturas. Enquanto a Independência Americana buscava a liberdade da colônia sem grandes mudanças no modelo de sociedade existente, a Revolução Francesa propunha uma transformação estrutural. Segundo Bobbio (1992), apesar das divergências existentes, a Revolução Francesa marcou a história da humanidade como um evento extraordinário que aponta o fim de uma época e o início de outra. Comparar os dois movimentos parece impossível, de acordo com o autor, pois um caracterizou-se por ser uma guerra pela independência que buscava ter sua própria Constituição, construída à imagem e semelhança do colonizador, enquanto a Revolução Francesa teve como principal objetivo a derrubada de um regime político e de uma ordem social que deveria ser substituída por outra, radicalmente diferente.

De maneira geral, os ideais revolucionários franceses, que incluíam os princípios de liberdade e igualdade presentes na Independência Americana, enfatizaram também

o princípio da fraternidade, angariando objetivos de caráter mais universal e extensivo ao conjunto de seres humanos.

Para os revolucionários franceses, os ideais da revolução faziam parte da natureza humana, uma primeira versão do conceito de universalidade e não deveriam estar restritos a um país, mas sim consagrados mundialmente. Na Independência Americana a liberdade da colônia era o principal objetivo e os princípios de igualdade e liberdade deveriam estar garantidos aos que habitavam o território americano, não havendo uma clara intenção de universalidade, embora a influência seja inegável. Salientamos que:

De fato, é só a partir da Revolução Francesa que uma *renovation ad imis fundamentis*, de natureza interna, passou a ser encarada como evento transformador e instaurador de autoridade, deixando de ser vista como revolta e rebeldia desagregadora da ordem (LAFER, 1988, p. 25).

A partir da Revolução Francesa, muitos outros movimentos ao redor do mundo incluíram a temática dos direitos humanos e as questões relativas à igualdade entre os homens em seus textos. Segundo Comparato (2004), as Constituições de vários países: como a do México em 1917; que foi a primeira a atribuir aos direitos trabalhistas a qualidade de direitos fundamentais e possui sua fonte ideológica na doutrina anarcossindicalista, difundida principalmente na Rússia, Espanha e Itália e a da Alemanha em 1919; que tem sua importância, pois aperfeiçoou ainda mais o que havia sido estipulado pela Constituição Mexicana e exerceu influência na evolução das instituições políticas de todo o Ocidente, na melhor defesa da dignidade humana; são exemplos de movimentos para a conquista dos direitos humanos.

Ainda segundo Comparato, em 22 de agosto de 1864 foi assinada a Convenção de Genebra, mais um documento relevante para a trajetória dos direitos humanos elaborado por uma comissão que, mais tarde, daria origem à Comissão Internacional da Cruz Vermelha. Inaugura-se aqui, segundo o autor, o que se denominou direitos humanitários e que visavam a diminuição do sofrimento dos soldados em situação de guerra. É a primeira introdução dos direitos humanos no contexto internacional. Os horrores vividos nas guerras, como os ataques sofridos pelas populações civis atingidas no conflito bélico, de alguma forma despertavam um interesse pela discussão sobre a temática dos direitos humanos como forma de garantir a possibilidade de uma sociedade mais humanizada, um exemplo disso, ainda citando Comparato (2004), é a

Carta de São Francisco (Decreto Nº 19.841, DE 22 de outubro de 1945), instituidora das Nações Unidas, que restringiu o conceito de guerra justa<sup>2</sup>.

Sendo assim, se pensarmos em direitos humanos e sua trajetória histórica, não podemos deixar de mencionar a identificação de diferentes gerações de direitos humanos teorizada por Thomas Humphrey Marshall (1967).

As três gerações identificadas por Marschall, não representam momentos estanques e isolados entre si, mas uma construção histórica e contínua na aquisição dos direitos humanos que foram transformando-se ao longo do tempo de acordo com as necessidades do momento e incorporando as lutas anteriores travadas na busca da garantia dos direitos fundamentais.

Segundo Bobbio (2004,p.32):

Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação. Basta examinar os escritos dos primeiros jusnaturalistas para ver quando se ampliou a lista dos direitos: Hobbes conhecia apenas um deles, o direito à vida. Como todos sabem, o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade,[...]num segundo momento, foram promulgados os direitos políticos, [...]finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos dizer de novos valores.

---

<sup>2</sup> A Teoria da Guerra Justa tem suas origens no pensamento de Cícero, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e Hugo Grotius. Para Santo Agostinho, como preferem alguns, a guerra é uma extensão do ato de governar, sem que com isto todas as guerras se justifiquem moralmente. Para Agostinho de Hipona o primeiro critério é a **Autoridade Adequada**. Ele assim caracterizava: "A ordem natural, que é dirigida para a paz das coisas morais, requer que a autoridade e a deliberação para realizar uma guerra estejam sob o controle de um líder". Para Agostinho o outro critério necessário é a **Causa Adequada**, que são as razões para ir para a guerra. Estas razões são tão importantes quanto a autoridade de quem ordena ir para a guerra. Ele especificamente retira as justificativas para ir para a guerra que envolvam: o desejo de causar dano, a crueldade da vingança, uma mente implacável e insaciável, a selvageria da revolta e o orgulho da dominação". Agostinho via a guerra como uma trágica necessidade do relacionamento entre os povos, contudo fazia a seguinte admoestação: "deixe que a necessidade mate o seu inimigo de guerra, não o seu desejo". Hugo De Groot, ou Hugo Grotius, jurista holandês (1583-1645), já dizia, em 1603, que " Se tudo o que alguém consegue dizer sobre a lei e a justiça é que se deve obedecer as leis de seu próprio país, então não há como decidir as disputas internacionais senão com a força". Com o passar do tempo outros critérios foram sendo acrescentados à Teoria da Guerra Justa, além da Autoridade e Causa Adequadas. A **Chance Razoável de Sucesso** é um destes critérios. Mesmo tendo autoridade e causa adequadas não há justificativa para uma guerra onde os soldados seriam mortos sem chances de vitória. A vida humana é muito preciosa para ser descartada desta forma..Disponível em < <https://www.ufrgs.br/bioetica/guerra.htm>> Acesso em: 20 jan.2016.

Segundo Benevides (1994), é bem conhecida a classificação das três gerações de direitos humanos de Marshall, historicamente situadas e que, de certa forma, corresponderiam àqueles ideais de igualdade, liberdade e fraternidade que marcaram a Revolução Francesa. A primeira geração, englobando os direitos civis e políticos e as liberdades individuais, fruto da longa marcha das ideias liberais, teria sua inserção histórica marcada pelas conquistas da "democracia americana". A segunda geração, correspondente aos direitos econômicos e sociais, basicamente vinculados ao mundo do trabalho, estaria associada às lutas socialistas na Europa, e sempre referidas ao ideal da igualdade. A terceira geração, entendida como o conjunto de direitos decorrentes do ideal da fraternidade e da solidariedade (alguns falam até em "solidariedade planetária", dos "irmãos no planeta Terra"), corresponde ao direito à autodeterminação e passou a incluir, mais recentemente, o direito, ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente saudável, ao usufruto dos bens qualificados como "patrimônio comum da humanidade"

As gerações de direitos humanos demonstram principalmente as relações que são estabelecidas entre o cidadão e o Estado em diferentes momentos históricos que as definem e caracterizam e as representações das relações entre o cidadão e o Estado, ou seja, as lutas travadas pelas conquistas de diferentes direitos de acordo com as mudanças ocorridas nas concepções de igualdade e liberdade.

Em um primeiro momento, na primeira geração de direitos humanos havia a necessidade de se garantir direitos cívicos e políticos e lutar contra o Estado autoritário e absolutista.

Segundo Santos (2013), a lógica das gerações teorizada por Marshall, só tem correspondência na história moderna da Inglaterra. Na maioria dos países, a história dos diferentes tipos de direitos humanos é cheia de discontinuidades, com avanços e recuos.

A primeira geração, nasce com a Independência Americana e a Revolução Francesa onde se percebe a busca de liberdade e de garantia de direitos e da luta contra o governo. É a luta por liberdades das quais até então os cidadãos eram privados, tendo em vista, o domínio total do Estado sobre as escolhas e condição de vida dos sujeitos. Era o direito do indivíduo oprimido pelo Estado absolutista. A necessidade de conquista dos direitos civis e políticos fazia-se almejada e necessária.

A primeira geração de direitos humanos caracteriza-se pela luta pela liberdade religiosa, liberdade de iniciativa econômica e emancipação do poder econômico que



estavam diretamente subordinados ao poder político que determinava o modo de vida do cidadão. Nas palavras de Lafer (1988, p.126):

Os direitos humanos da Declaração de Virgínia e da Declaração Francesa de 1789 são, neste sentido, direitos humanos de primeira geração, que se baseiam numa clara demarcação entre Estado e não Estado, fundamentada no contratualismo de inspiração individualista. São vistos como direitos inerentes ao indivíduo e tidos como direitos naturais, uma vez que precedem o contrato social.

Nesse sentido, o liberalismo privilegiou determinados direitos humanos de caráter civil e político, os primeiros a serem pleiteados e reconhecidos. Percebe-se aqui a luta pela liberdade do indivíduo frente ao Estado. Concomitante à luta pela garantia de direitos individuais nesta primeira geração, podemos observar também o surgimento de iniciativas coletivas, como a criação de sindicatos e partidos políticos a partir da primeira Emenda da Constituição Americana.<sup>3</sup>

De acordo com Santos (2013), no centro da teoria liberal estiveram sempre os direitos cívicos e políticos que foram conquistados com o objetivo de limitar o autoritarismo estatal.

A segunda geração de direitos humanos caracteriza-se pela luta para garantir direitos econômicos e sociais que exigem prestação e cooperação ativa do Estado. São os direitos econômicos, sociais e culturais consagrados pela primeira vez na Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, da Rússia de 1919 e passaram a integrar vários outros documentos da época. Percebemos na segunda geração de direitos humanos um caráter mais social e uma busca pela garantia de direitos coletivos como direito ao trabalho, à saúde e à educação. De certa forma complementam os direitos estabelecidos pela primeira geração e procuram garantir a todos o acesso aos meios de vida num sentido amplo, mas assim como nos direitos humanos da primeira geração, o titular do direito continua sendo a pessoa na sua individualidade.

Segundo Santos (2013), ao contrário dos direitos cívicos e políticos da primeira geração, os direitos econômicos e sociais consistem em prestação do Estado, pressupõem a cooperação ativa deste. A efetivação desses direitos humanos depende totalmente do Estado implicando em uma transformação na natureza política da ação

---

<sup>3</sup> Artigo I O Congresso não legislará no sentido de estabelecer uma religião, ou proibindo o livre exercício dos cultos; ou cerceando a liberdade de palavra, ou de imprensa, ou o direito do povo de se reunir pacificamente, e de dirigir ao Governo petições para a reparação de seus agravos. Disponível em < [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/carta\\_direitos\\_eua\\_1789.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/carta_direitos_eua_1789.htm) > Acesso em: 02 fev. 2016.

estatal que pode ser observada na passagem do Estado liberal ou de direito para o Estado social de direitos ou Estado de bem-estar, no Norte global, ou para o Estado desenvolvimentista ou neodesenvolvimentista do Sul global. Em geral, podemos dizer que enquanto o campo conservador democrático continuou a defender uma postura anti-Estado e a privilegiar uma concepção liberal dos direitos humanos, com atenção aos direitos cívicos e políticos contemplados na primeira geração, o campo progressista dos nacionalismos antineocoloniais ou das esquerdas democráticas defendeu a centralidade do Estado na construção da coesão social e privilegiou a concepção social-democrática ou marxista dos direitos humanos.

Em meio à segunda guerra mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, as atrocidades e as injustiças cometidas impulsionaram e retomaram de forma contundente o debate sobre os direitos humanos no mundo. Pela primeira vez na história da humanidade o homem se defrontou com sua capacidade de autodestruição física a partir do genocídio de judeus e outras minorias pelas forças do Eixo, e também pela invenção da bomba atômica. Inequivocamente, os eventos trágicos da Segunda Guerra Mundial despertaram uma crescente consciência de que todos estão interligados e são responsáveis pela manutenção da vida no planeta e pela vida dos semelhantes.

O nazismo e o genocídio dos judeus foram a marca da crueldade de uma guerra que extrapolou todos os limites. [...]

A igualdade tal como os Direitos do Homem apregoam, para Marx, não passa da premissa de que todos podem trocar entre si e respeitar os valores da liberdade de ter a propriedade privada, de ser egoísta. Vale considerar, entretanto, conforme aponta Antônio Carlos Wolkmer (2004), que, embora Marx (1980) tenha feito em *A Questão Judaica* sua melhor crítica “aos direitos formais das sociedades burguesas presentes nas Declarações Americana e Francesa do século XVIII”, o autor não deixou de reconhecer que “a emancipação política representa um grande progresso. [...] Ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do obrigações políticas, normas sociais e formas de organização política (RIBEIRO, 2014, p.8).

Representou um período de retrocesso flagrante em todos os percursos feitos até então na busca de uma sociedade mais igualitária e de um mundo mais justo. Celso Lafer, apoiado em Hannah Arendt, relata como a privação da nacionalidade ocorrida no caso dos judeus fez com que as vítimas fossem excluídas de toda e qualquer proteção jurídica:

O problema dos seres humanos supérfluos que Hannah Arendt coloca, na sua análise da cidadania, está numa esfera que, lógica e praticamente, põe-se acima das nações e dos Estados. Diz respeito ao mundo como um todo e, portanto, à humanidade. É por essa razão que, numa reflexão sobre direitos humanos, outra importante dimensão que surge num diálogo com o seu pensamento diz respeito ao genocídio como crime contra a humanidade, que assinala a especificidade da ruptura totalitária, que pôs o mundo às avessas (LAFER, 1988, p.167).

Finalmente cabe analisar os direitos humanos encampados e promovidos pela ONU (Organização das Nações Unidas) como aqueles direitos de terceira geração. A partir da Declaração de 1948 terá início uma terceira fase quando se estipula de forma mais contundente a proteção jurídica dos direitos dos desprivilegiados.

Segundo Comparato (2008) , a Declaração Universal de 1948 representa a culminância de um processo ético que começou com duas declarações anteriores: Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa e sua importância reside no reconhecimento da igualdade essencial de todo o ser humano em sua dignidade de pessoa, isto é, independentemente das diferenças de raça, cor, língua, religião, sexo, opinião ou qualquer outra condição.

Ainda de acordo com Comparato , a DUDH foi redigida sob o impacto da Segunda Guerra Mundial, retomando os ideais da Revolução Francesa. Logo no artigo I, a Declaração proclama três princípios fundamentais dos direitos humanos que remetem ao movimento de 1789: liberdade, igualdade e fraternidade. O documento foi aprovado por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, após o término da mais desumanizadora guerra de toda a história, ocasião em que percebeu-se que a ideia de superioridade de uma raça, de uma classe social, de uma cultura ou religião põe em risco a sobrevivência da humanidade. Conforme o citado autor:

Seja como for, a Declaração, retomando os ideais da Revolução Francesa, representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. A cristalização desses ideais em direitos efetivos, como se disse com sabedoria na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos. (COMPARATO, 2008, p. 226).

A Declaração, de acordo com Comparato, reconhece o direito de asilo e a democracia como único regime político coerente com a luta pelos direitos humanos,

sendo o caminho para que os objetivos de igualdade sejam alcançados. Ainda sobre a Declaração:

Ao conjugar o valor da liberdade com o valor da igualdade, a Declaração demarca a concepção contemporânea de direitos humanos, pela qual esses direitos passam a ser concebidos como uma unidade interdependente e indivisível. (PIOVESAN, 2009, pág. 159).

De acordo com Lafer (1988), na terceira geração de direitos humanos a titularidade desses direitos não pertenceria ao indivíduo em sua singularidade, mas sim a de grupos humanos, consubstanciando a ideia de direito subjetivo, cujo não cumprimento torna possível ação judicial contra o Estado, garantindo a prerrogativa do direito existente. Nesse momento, a titularidade do direito passa a ser coletiva. Desde a segunda metade do século XX, ganhariam força as reivindicações específicas por direitos de grupos sociais específicos que reclamam identidade em meio à diversidade. Ressalta ainda que:

No contexto dos direitos de titularidade coletiva que vêm sendo elaborados no sistema da ONU é oportuno, igualmente, mencionar: o direito ao desenvolvimento, reivindicado pelos países subdesenvolvidos nas negociações, no âmbito do diálogo Norte/Sul, sobre uma nova ordem econômica internacional; o direito à paz, pleiteado nas discussões sobre desarmamento; o direito ao meio ambiente argüido (sic) no debate ecológico; e o reconhecimento dos fundos oceânicos como patrimônio comum da humanidade, a ser administrado por uma autoridade internacional e em benefício da humanidade em geral, no texto do tratado que resultou das negociações da Terceira Conferência das Nações Unidas sobre o Direito do Mar. (LAFER, pág.131).

Essa terceira geração de direitos aponta a necessidade de ações afirmativas e políticas públicas para setores da sociedade historicamente excluídos. Muitas discussões atuais como cotas nas universidades, as questões ecológicas, a bioética e o direito à educação derivam dessa última geração de direitos contemplados na contemporaneidade e que demonstram uma preocupação na redução das desigualdades e o reconhecimento da igualdade e da diferença. A terceira geração caracteriza-se pela luta e aquisição de direitos coletivos, onde se manifestam os princípios da fraternidade e da solidariedade. Nesta terceira geração os direitos transindividuais e difusos são formados por vários ramos do direito como o direito da criança e do adolescente, direito ambiental, direito à

educação, entre outros. Aqui, o sujeito é a humanidade, ou seja, vai além da individualidade e da coletividade. Nesse sentido:

O princípio da igualdade funda a pretensão de universalismo que subjaz aos direitos humanos eurocêtricos. Não se trata de uma igualdade sócio-econômico-cultural, mas tão só de uma igualdade jurídico-política, a igualdade de todos perante a lei. A luta pela igualdade, enquanto luta pela redução das desigualdades socioeconômicas, veio muito mais tarde com os direitos sociais e econômicos (SANTOS, 2013 pág.78).

Ribeiro (2014), afirma a partir de Rawls (2003), que a política, para esse autor, pode garantir instituições regidas por critérios de justiça que visam a manter as liberdades básicas, as igualdades de oportunidades e também justiça nas distribuições que afetam as desigualdades advindas das circunstâncias (aquelas produzidas pelas relações sociais ao longo de gerações e pelas quais os indivíduos não são responsáveis).

Ainda de acordo com Ribeiro (2014), Rawls (2003) conseguiu propor uma teoria da justiça que abraça bons argumentos daqueles que, como Marx (1980), relacionaram justiça e questão social. Para ele, o foco somente na liberdade do indivíduo não garante distribuição entre todos de modo a preservar a cooperação social.

Podemos perceber uma mudança nas representações dos valores de igualdade e liberdade. O paradigma da igualdade começa a ser questionado, quando a partir dessa última geração dos direitos humanos, os grupos até então marginalizados iniciam a luta pelo reconhecimento da diferença exigindo assim tratamento diferenciado por parte do Estado por meio de políticas públicas afirmativas que consigam atender esses grupos. “Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos trivializa.” (SANTOS, 2013, Pág.56). Nessa mesma direção:

A representação de que a distribuição de bens econômicos (escassos) pode ser injusta, por exemplo, necessitando de critérios legítimos (focados numa ideia pactuada de justiça) para sua distribuição, é fruto de uma determinada construção histórica e se relaciona com o surgimento da representação, nessas sociedades, de igualdade entre todos. Nem sempre a distribuição desse tipo de bens foi vista como injusta ou colocando em causa a coesão social. Tal representação encontra sentido numa série de mudanças vivenciadas pelas sociedades ocidentais: fim das hierarquias legítimas por nascimento, fim de uma ordem social vista à luz de crenças transcendentais, surgimento da noção de indivíduo livre e igual e de contrato social entre indivíduos livres e iguais, fortalecimento do trabalho como fonte de coesão social, dentre outras. A leitura de Karl Marx (1980) ajuda a desnudar a questão da desigualdade social tal como é compreendida hoje junto aos teóricos que tratam da “justiça na escola” inspirados em John Rawls: como um tipo de

“questão ou problema social” próprio das sociedades capitalistas, nas quais o Estado tem papel relevante para a consecução de modelagens mais justas (RIBEIRO, 2014, p.6).

Acreditamos que a noção de igualdade foi construída pela humanidade através dos tempos e que constituem representações fruto da ação humana e não fundamentada no divino.

Infelizmente apesar de acompanhar todo o movimento mundial pela luta dos direitos humanos e existirem reflexos significativos disso em sua história, o Brasil, apesar de ser signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou por momentos em que várias arbitrariedades foram cometidas, notadamente, durante a ditadura militar. As torturas e as mortes ocorridas no regime militar no Brasil, a falta de liberdade de expressão, o fim do Estado Democrático de Direito e todas as arbitrariedades e abusos cometidos no país significaram um retrocesso para a luta pelos direitos humanos.

Segundo Santos (2013), esta tensão pode ser igualmente definida como a tensão entre a continuidade dos direitos humanos e as discontinuidades dos regimes políticos. É um vasto campo de tensões em que se confrontam filosofias e interesses políticos. Trata-se do reconhecimento ou não, de violações massivas de direitos humanos, massacres, extermínios, torturas, desaparecimentos, confiscos, assassinatos, em geral crimes contra a humanidade cometidos pelo Estado de exceção. Este é o domínio da justiça transicional, das reparações históricas, do direito à verdade e à memória. É um campo de enfrentamento político em várias partes do mundo e tem no continente latino-americano o caso específico dos crimes cometidos pelas ditaduras militares dos anos 1970

É com a Constituição Federal de 1988 que os direitos humanos ganham força e novo fôlego no Brasil, reinstituindo o Estado Democrático de Direito a partir dos seguintes fundamentos: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político de acordo com o estabelecido em seu artigo 1º.:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa - o pluralismo político (BRASIL, 1988).

Em seu texto enumera os direitos fundamentais, não apenas os direitos civis e políticos, mas também os direitos sociais adotando os princípios de indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, ou seja, reconhece que liberdade e igualdade andam juntas, não havendo como separar os direitos de liberdade e de igualdade.

De acordo com Comparato (2008), até a chegada da Constituição Federal de 1988, o Brasil vive um período de transição, destacando-se a criação das centrais sindicais, os movimentos sociais e a consolidação de novos partidos políticos – surgidos ainda no final da ditadura - e a criação de outros mais. A Ordem dos Advogados do Brasil e a Igreja Católica, tendo em vista o período de restrição de direitos, associaram-se a grupos de defesa dos direitos humanos defendendo as minorias.

Para Viola (2007), no Brasil, o combate ao autoritarismo e a mobilização da sociedade ocorreu durante a ditadura com as lutas pelos direitos humanos. Os movimentos sociais foram aos poucos se organizando em diversas frentes: na defesa pela anistia, contra a carestia. Percebe-se que o conceito de direitos humanos mudava de mãos e os movimentos sociais passaram à frente da defesa das liberdades civis, igualdade e justiça social. Era a sociedade reorganizando-se em uma nova dinâmica.

Ainda segundo Viola , a campanha pelas eleições diretas, em 1983/1984, não se reduzia às manifestações de rua, mas representava uma oportunidade de consolidação do exercício da cidadania e a construção de uma consciência da participação da população na vida política do país ao mesmo tempo que denunciava o autoritarismo da eleição indireta que impedia o direito ao voto.

Com os avanços na conquista de direitos assegurados também na Constituição Federal o Brasil avança na temática, um exemplo recente disso é o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) criado, com base no art. 84, inciso IV, da Constituição, pelo Decreto nº 1904 de 13 de maio de 1996. A ideia de programas nacionais de direitos humanos nasceu na Conferência Mundial dos Direitos Humanos (Viena, 1993). Nessa Conferência, decidiu-se recomendar aos países presentes que elaborassem programas nacionais com o propósito de integrar a promoção e a proteção dos direitos humanos como programa de governo.

Segundo Benevides (1994.p.):

A Conferência de Viena consagrou os direitos humanos como tema global reafirmando, por consenso, a universalidade (a qual "não admite dúvidas"), a indivisibilidade e a onipresença, na medida em que permeiam todas as áreas da atividade humana. Dentre várias questões passíveis de polêmica, destaco três para comentar :1. O questionamento, no campo doutrinário, sobre as

"gerações de direitos humanos", face à afirmação de sua indivisibilidade;2. a possível oposição entre a universalidade dos direitos humanos e a afirmação "direito à cultura", decorrente de uma visão eventualmente distorcida do "relativismo cultural";3. a possível oposição entre a universalidade dos direitos humanos e a soberania de cada Estado, com ênfase no caso brasileiro.

A abertura política possibilita que as questões relativas aos direitos humanos voltem com mais intensidade com uma trajetória que no âmbito educacional culmina com o PNEDH, objeto desta pesquisa que será analisado no próximo capítulo.

Compreender a trajetória dos direitos humanos no mundo possibilita também uma observação mais apurada da temática dos direitos humanos no Brasil. A partir da Independência Americana até a DUDH, podemos buscar políticas públicas que contemplem os direitos humanos como é o caso do PNEDH.

## **1.2 Educação como direito humano.**

A educação encontra-se contemplada como direito humano já na segunda geração de direitos humanos identificada como uma fase onde se destaca o caráter social e uma busca por direitos coletivos. Contudo, a perspectiva de compreensão do fenômeno educacional escolar foi se modificando ao longo do tempo.

No momento inicial de promulgação da DUDH, a palavra instrução foi inicialmente utilizada para se referir ao campo educacional, sendo posteriormente substituída pelo próprio termo educação o que denota uma mudança de concepção sobre o papel da educação e sua relação com a perspectiva da formação do cidadão. A ideia de instrução, nesse sentido, não incorporava as diferentes dimensões do processo formativo escolar, melhor compreendido pelo uso do termo educação, de maior amplitude. Nesses termos, a educação, concebida como um direito humano incorpora as duas primeiras gerações de direitos incluindo, portanto, os direitos sociais e o direito à educação.

Podemos observar que a versão atualizada da DUDH incorporou novos olhares, acompanhando avanços na compreensão do mérito e sentido impressos à própria declaração: a palavra instrução<sup>4</sup> foi substituída por educação; a palavra homem foi

---

<sup>4</sup> Na primeira versão da Declaração, o texto original foi descrito da seguinte forma: “1) *Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional será*



também substituída pela palavra pessoa. Isso demonstra que a DUDH acompanhou, em grande medida, os debates e acúmulo de conhecimento bem como a reflexão sobre as questões de gênero e do campo de estudos voltados à educação escolar.

Entender que o processo educacional é muito mais abrangente e diversificado do que a mera transmissão de conhecimentos - de certa forma implícita na palavra “instrução” utilizada na primeira versão do artigo 26 - demonstra que os reflexos das discussões ocorridas em diferentes esferas sociais, de alguma forma, colaboraram para a transformação do documento.

A concepção mais ampla do processo formativo, característico de instituições formais de ensino aumenta ainda mais o entendimento da educação como um direito social que deve ser garantido a todos.

Em âmbito nacional, ganha destaque o caráter impresso à Constituição de 1988, também conhecida como constituição cidadã, na qual a garantia dos direitos fundamentais ocupa um lugar de importância considerável e se amplia significativamente. Assim, essa carta magna angaria um papel jamais visto no Brasil em relação ao avanço dos direitos humanos e na garantia dos direitos sociais.

A Constituição Federal, em seu artigo 208, assegura um ensino público, gratuito e universalizado, reforçando a educação como um direito social que deve ser oferecido pelo Estado. Nesse sentido, outras importantes leis decorrentes desse marco legal passaram a reafirmar e detalhar melhor a perspectiva do direito à educação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – lei 8069/90 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei 9394/96.

Em relação à perspectiva da educação escolar como um direito humano, Boto (2005) defende a tese de que o direito à educação desenvolveu-se, como os direitos humanos, em três gerações. A autora conseguiu, de maneira bastante interessante, relacionar as gerações dos direitos humanos, descritas anteriormente, com a temática educacional e os movimentos ocorridos nas últimas décadas na luta pelo direito à educação. Observamos, no entanto, que a relação estabelecida por ela parece não ter

---

*acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento e do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. III). Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (Art.26 da DUDH).*

uma correspondência temporal, mas sim uma identificação pelos objetivos dos embates e das lutas travadas pelas conquistas dos direitos na área educacional.

Os direitos da primeira geração, no âmbito educacional, estariam relacionados com a questão da luta por um ensino universal para todos. Uma educação pensada como direito público onde a igualdade permeia todas as ações e tem como objetivo que todos frequentem a mesma escola usando um uniforme que esconde as diferenças e faz de todos, iguais. Aqui os direitos de primeira geração encontram-se na garantia de um ensino universal, para todos. Essa é a primeira exigência para garantir a educação como direito público. Expandir a escola é dever do Estado e defender a ideia de que todos devem estar na instituição de ensino é possibilitar o início de uma igualdade de direitos e de oportunidades. Confirmando essa premissa:

Quando projetamos a idéia (sic) de democracia na escola, a primeira coisa que nos vem à mente é a da democratização do acesso: a oportunidade concreta de todos frequentarem(sic) a mesma escola. Essa era a acepção política – a de primeira geração, que vem à tona nos debates de emancipação do final do século XVIII (BOTO, 2005, p.793).

Apesar de muitos alegarem que a democratização do acesso compromete a qualidade do ensino, essa afirmação é ilegítima já que não podemos pensar em um padrão de qualidade satisfatório quando o acesso à educação não está devidamente garantido pelo Estado. Como uma escola excludente pode ser vista como uma escola de qualidade? Portanto, a primeira geração é marcada pela universalização do ensino é pela garantia de acesso a todos, um avanço realmente considerável se levarmos em conta que esse direito foi negado na maior parte da história da educação brasileira. A democratização do ensino contempla o conceito de democracia e a mesma não existe quando um direito é garantido à apenas uma parcela da população.

Na segunda etapa, iniciada logo depois das discussões sobre o direito de acesso à escolarização, surge a necessidade de assegurar certas características que proporcionem a todos os alunos aprenderem. A autora analisa questões referentes à exclusão dos alunos da escola. A cultura escolar privilegia crianças que já possuem no seu ambiente familiar um padrão de letramento erudito, desqualificando outros alunos que não conseguem aprender. Sendo assim, é preciso debater o que é qualidade de ensino. Identificar as questões ideológicas e rever a questão do dom e do mérito, dos conteúdos e dos métodos e discutir o currículo. Sobre essa questão:

Quando, no último quartel do século XIX, o debate pedagógico amplia-se e passa a abarcar questões relativas a métodos de ensino e à construção progressiva do sítio democrático no interior da unidade escolar e da sala de aula, engendra-se, possivelmente, a segunda geração de direitos educativos: a democracia como um conjunto de procedimentos a serem incorporados no âmbito do aprendizado contínuo das regras de um adequado jogo social. Tal orientação, bastante tributária do movimento da Educação Nova, tem sua marca muito acentuada no final do século XIX (BOTO, 2005, P.794).

De acordo com Boto, a exclusão nesta segunda geração ocorre de maneira silenciosa quando os alunos não estão inseridos na cultura erudita. É preciso discutir qual é a escola de qualidade e garantir uma formação de professores que escapem da armadilha da exclusão. Estruturar um padrão de qualidade requer uma grande revisão nos conteúdos, nos métodos e nas crenças. O direito público de segunda geração caracteriza-se por fim, na garantia do acesso a uma escola de boa qualidade capaz de incorporar alunos de diferentes tradições familiares.

Ainda segundo o referido autor, a terceira geração está pautada no debate sobre a diversidade. A cultura escolar precisa ser revisada. O currículo deve contemplar as diferenças. A terceira geração de direitos educacionais caracteriza-se assim pela tolerância e a convivência pacífica entre diferentes nações, comunidades ou grupos sociais. Romper algumas amarras simbólicas do conhecimento escolar exige um esforço voltado substancialmente para conviver com diferenças: distintas trajetórias, percursos alternativos, diferentes pertencimentos culturais os quais passam a reivindicar fazer parte do currículo. Um currículo que, aberto quanto aos conteúdos, possa entretecer a diversidade, mobilizando-se pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber sequencial, repartido em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si. A terceira geração dos direitos educacionais pauta-se pelo signo da tolerância, mediante a qual o encontro de culturas se faça e se refaça constantemente em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas. Salienta esse autor:

Compreender que há um sentido progressivo na construção daqueles já expressos três degraus de direitos públicos de educação não significa requerer a exclusão de um em nome da primazia de outro. É possível – e em alguma medida desejável – que possamos pensar a contemporaneidade pedagógica à luz da interface entre os três níveis – anteriormente referidos – com que se apresentam as gerações de nossos direitos (BOTO, 2005, p. 294).

Acreditamos que no atual momento já concebemos tanto na legislação vigente quanto nas discussões que ocorrem no âmbito político que a educação é um direito que deve ser garantido. A dificuldade a partir de agora parece residir em como conceber na prática, no caso concreto, que a ideia já pacificada sobre o direito à educação na teoria possa ocorrer de maneira efetiva para toda a população brasileira, ou seja, democratizar o acesso ao ensino e ao conhecimento. Quanto a essa questão:

O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. É inegável que existe uma crise dos fundamentos. Não se trata de encontrar o fundamento absoluto – empreendimento sublime, porém desesperado –, mas de buscar, em cada caso concreto, os vários fundamentos possíveis (Bobbio, 1992, p. 24).

Depois de explicitados os fundamentos que sustentam a educação como um direito humano, avançaremos nas questões que surgem como consequência de tal entendimento já consolidado em nossa sociedade.

No Brasil o Ensino fundamental é considerado direito público subjetivo que deve ser oferecido gratuitamente em todos os seus nove anos, o Estado é responsável pela falta de garantia do direito estabelecido pela Constituição e os pais responsáveis pela falta de matrícula.

A Lei 12796 de 4 de abril de 2013, alterou a LDB tornando o ensino obrigatório a partir dos quatro anos de idade, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio na obrigatoriedade que antes existia somente para o Ensino Fundamental, passando o artigo 4º da LDB a vigorar com a seguinte redação:

Art. 4º I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 1996).

O direito subjetivo se caracteriza objetivamente quando o Estado passa a ser réu no caso da falta de prestação adequada de um direito garantido por lei. Abre-se assim a possibilidade para que o cidadão possa exigir judicialmente um direito, figurando o Estado como sujeito passivo na relação jurídica. Quanto a essa questão:

Não se trata de ato voluntário, deixado ao arbítrio do Estado e da Igreja, mas de direito perante o Estado, direito público subjetivo, ou, no Estado puramente socialista e igualitário, situação necessariamente criada no plano objetivo, pela estrutura mesma do Estado. A própria estatização do ensino constitui, nos ciclos evolutivos, grau avançado de progresso. Foi o que se deu em Roma, na França. O que tem sido moroso é o processo de tal intervenção do Estado (MIRANDA, 1953, p.147).

A LDB de 1996 em seu artigo 4º, acima citado, também segue o mesmo princípio das legislações citadas anteriormente e reforça a educação como um direito que deve ser garantido pelo Estado. Percebemos que as legislações posteriores à Constituição Federal de 1988 adaptam-se de maneira correta aos princípios constitucionais e reforçam as garantias legais para a efetivação do direito à educação. A Lei 9394/96 é a primeira a utilizar a expressão “Direito público subjetivo” em seu texto:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL (2013).

A educação como direito público subjetivo inicialmente pressupõe uma limitação no poder estatal com o objetivo de proteger o cidadão, conferindo-lhe o poder de exigir. O Estado tem o dever de oferecer o acesso à educação sob pena de responder judicialmente quando o direito garantido for negado e dessa forma,

O interessante é notar que o direito público subjetivo se configura como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo objeto é uma prestação de outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor ( DUARTE, 2004, p.113).

De acordo com Sifuentes (2009), o direito subjetivo alimentou grandes polêmicas e discussões entre os juristas franceses e alemães do século XIX. Como fruto dos debates sobre o tema surgiram três principais correntes: a primeira é a teoria da vontade, onde o direito subjetivo existe em função da vontade; a segunda é a teoria do interesse que entende que o direito subjetivo é movido pelo interesse do seu titular; e a terceira é a teoria mista que é a mais adotada, onde o que prevalece é o direito de agir e de exigir. Conforme Duarte (2004, p.113):

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo).

O direito subjetivo passa a ser público como é o caso da educação expressamente determinado na legislação como já mencionado anteriormente, quando no polo passivo da relação jurídica está o Estado. Toda relação jurídica é formada pelos sujeitos ativo e passivo, o vínculo e o objeto da relação. Sujeito ativo pode ser classificado como a pessoa que tem o direito subjetivo, ou seja, pode exigir da outra pessoa o cumprimento de uma prestação. Já o sujeito passivo é aquele que deve cumprir a obrigação em favor do outro, prestação essa, denominada dever jurídico. Duarte ainda considera que:

O reconhecimento expresso do direito ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo autoriza a possibilidade de, constatada a ocorrência de uma lesão, o mesmo ser exigido contra o Poder Público de imediato e individualmente. Quanto a este aspecto, parece não haver muita polêmica. Ocorre que, como estamos diante de um direito social, o seu objeto não é, simplesmente, uma prestação individualizada, mas sim a realização de políticas públicas, sendo que sua titularidade se estende aos grupos vulneráveis. É isso o que será demonstrado em seguida. Em primeiro lugar, vale lembrar que o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade. Assim, no Estado Social, a proteção do direito individual faz parte do bem comum (2004, p.114).

Sendo assim, educação além de um direito social, constitui-se como direito público subjetivo, isto é, um direito reconhecido e que, portanto, deve ser oferecido pelo Estado, podendo o cidadão exigir judicialmente o cumprimento da lei.

Efetivar a educação como direito implica no dever do Estado em oferecer educação de qualidade para todos. Garantir o acesso é apenas o início de um longo percurso que deve garantir também condições para uma formação satisfatória.

Assim, os direitos sociais: saúde, educação, entre outros são entendidos como direitos humanos, o que amplia consideravelmente o dever do Estado na sua prestação de acordo com a legislação vigente.

A educação compreendida como direito traz algumas importantes implicações. A primeira é uma maior obrigação do Estado nas questões educacionais. Ainda com base em Duarte:

Em primeiro lugar, vale lembrar que o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade. Assim, no Estado Social, a proteção do direito individual faz parte do bem comum ( 2004, p.116).

A segunda é a possibilidade não só de garantia de acesso ao ensino, garantindo que todas as crianças estejam na escola, mas também a percepção de se exigir uma formação adequada que promova a igualdade e acesso ao conhecimento.

É clara a mudança de concepção, quando analisamos a educação como um direito. Em um país que historicamente promoveu – e continua a promover - desigualdades e exclusão social, a educação se apresenta como uma possibilidade de corrigir o atraso das políticas públicas brasileiras, que nunca garantiram à maior parte da população o acesso ao ensino e menos ainda ao conhecimento. Se não corrigindo esse atraso, pelo menos criando possibilidades de amenizar carências e garantindo oportunidades para todos os cidadãos poderem usufruir integralmente dos benefícios que a instituição escolar propicia, bem como garantias jurídicas para o exercício desse direito. Assim argumenta Carvalho:

Ora, negar à maioria da população um direito fundamental como o direito à educação, é restringir o ideal de uma cidadania plena a poucos. Em outras palavras, é instaurar uma “ aristocracia”, não fundada no privilégio do sangue ou nas escolhas dos deuses, mas justificada num ideal de desempenho escolar abstrato (2002, p.161).

No âmbito pedagógico, entender a educação como direito também provoca uma mudança no olhar sobre o ensino: é preciso que se garanta a todos o direito de aprender. Não é mais possível, que um aluno passe anos na escola e esta não seja um lugar onde a

aprendizagem aconteça. Nesse sentido:

Dubet (2009) procura mostrar as agruras de se ter a meritocracia como critério único de justiça na escola. Nos anos iniciais da escolaridade, quando o estudo é obrigatório na escola, o princípio da meritocracia se torna, para ele, incongruente com a ideia de direito de todos. O mérito pressupõe perdedores na competição. Então, o que se faz com esses indivíduos? Como se pode dizer que os perdedores são sujeitos de direitos se, ao mesmo tempo, são excluídos precocemente da competição pela distribuição do conhecimento, antes de finalizar o tempo da escolaridade obrigatória? Além disso, como defender uma educação que marca os indivíduos como perdedores nas disputas futuras? Para solucionar tal contradição, reafirmando o direito, o autor considera que uma escola básica seria justa se todos aqueles, crianças filhas de operários ou não, que entram ou não nas escolas meritocráticas de elite tivessem bens e recursos escolares capazes de lhes assegurar igualdade de base (RIBEIRO, [n.p.],2014).

Segundo Ribeiro, observa-se que a igualdade de base e a igualdade de conhecimentos adquiridos exigem definições sobre o que todas as crianças precisam aprender na educação básica, em todas as suas etapas. A indefinição de objetivos de aprendizagem precisos dificultaria o acompanhamento da distribuição equitativa do conhecimento, bem como a aprendizagem dos alunos. Os referidos princípios exigem ainda o estabelecimento de critérios claros de avaliação da aprendizagem dos alunos, sem os quais não seria possível concretizar os níveis de conhecimento que indicam o seu cumprimento.

É preciso reunir esforços para que a escola cumpra a seu dever de ensinar, pois o aluno tem o direito de aprender. Mais do que garantir o acesso, é dever do Estado que o educando ao passar pela instituição escolar encontre a formação necessária para alcançar o perfil estabelecido pela lei e pelos documentos vigentes. Formar para a cidadania se coloca como um imperativo ético e legal para a sociedade brasileira. Sobre essa questão Carvalho (2002 ) aponta:

É somente a partir do momento em que a gestão da polis passa a ser acessível a todo e qualquer cidadão, a partir do momento em que se cria o espaço público – que por pertencer a todos, não é privilégio de ninguém - que o problema da educação para a virtude na conduta moral – na vida privada e na pública – torna-se objeto privilegiado de debates e de antagonismos. Tratava-se, então – como se trata hoje – de se perguntar como formar o homem para que ele se torne um cidadão, um membro da coletividade que possa tomar para si as responsabilidades e o desafio de criar leis e princípios de convivência com o outro e com o público e conduzir-se de acordo com eles. O problema se torna agudo quando não mais se trata de formar alguns, uns poucos que devem deter o poder, mas de formar “todos os cidadãos” para que, na igualdade que os marca em face da lei (isonomia) e do direito à opinião ( isegoria ), eles possam participar ativamente da construção e da gestão do espaço público e da elaboração e



legitimação dos princípios morais e legais que os conduzem.

Podemos citar o Direito à literatura que também se insere na discussão do acesso a várias áreas do conhecimento e ouvir Antônio Cândido que entende a literatura em sentido amplo, expondo:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela. Isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CÂNDIDO, 2011, p. 175).

Ainda segundo Cândido , nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. Garantir o direito à literatura é despertar o espírito crítico e possibilitar uma análise da realidade. O que podemos observar atualmente é uma valorização das disciplinas relacionadas às áreas exatas em detrimento do ensino de outras, como a literatura e a filosofia, o que prejudica de maneira considerável a visão de mundo, o desenvolvimento das emoções, a percepção da complexidade de mundo.

Entender que o espaço educacional formal também é um espaço de cultura e construção de cidadania aumenta ainda mais o conceito de educação como direito que deve ser garantido a todos. Destacamos que:

O direito à educação é um direito fundamental social, pois implica a necessidade de atuação positiva por parte do Estado em favor do cidadão, uma das características do Estado social. O direito à educação representa segundo Perez Luño, uma alternativa à subalternidade, ou seja, “à alienação correspondente ao pleno desenvolvimento individual e comunitário do homem, que impede que a pessoa se aproprie dos aspectos qualitativos do

mundo, refletidos nos bens da educação, da arte e da cultura (SIFUENTES, 2009, p. 65 ).

Falar do direito à educação e sua concretização em um país como o Brasil é desafiador. Tem início com a efetivação do acesso e vai muito além. Esse caminho passa por garantir também a igualdade entre quem mora na zona urbana e na zona rural, transporte, merenda, material escolar, ensino de qualidade, cidadania.

Foi após a inserção da maior parcela da população na escola que a discussão sobre a qualidade começa a surgir como meio de garantir a permanência daqueles que traziam uma bagagem cultural diferenciada daquela que a instituição formal de ensino estava acostumada a receber. Sendo assim, era preciso discutir a permanência de uma população que obteve o acesso a vaga, mas não recebeu junto com ela uma escola preparada para contemplar as diferenças culturais. As taxas de repetência eram muito altas e a prioridade e o indicador de qualidade passaram a ser a permanência com sucesso no processo escolar.

Oliveira e Araujo (2005) discutem o conceito de qualidade na educação. Em um primeiro momento um indicador de qualidade era a democratização do acesso. No Brasil, até a década de 1980 a ampliação de vagas e a garantia de que todos teriam possibilidade de escolarização era prioridade.

Ainda segundo Oliveira; Araujo, com os altos índices de reprovação surgem as políticas de ciclos e progressão continuada que visam garantir a permanência do aluno na escola já que no ensino fundamental era possível observar que a garantia da vaga e a entrada no sistema estava assegurada, mas a permanência não. Outra forma atual de indicar qualidade é a medição da aprendizagem e da capacidade cognitiva dos alunos aferida pelos exames nacionais realizados pelo Governo Federal. Podemos concluir que apenas garantir o acesso e a democratização do ensino não é suficiente para concretizar o direito à educação contemplado na DUDH e na legislação nacional vigente. Muitos educadores são contrários à avaliação da aprendizagem dos alunos, mas é inegável que a mesma demonstra o quão grande ainda são as desigualdades.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, estabeleceu metas para conseguir de maneira prática concretizar e garantir o direito à educação.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do PNE, que passou de uma disposição transitória da LDB (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência.

O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.

Observando as duas primeiras metas do PNE- 2014/2024 - Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE, podemos concluir que apesar dos avanços ainda é preciso caminhar para que o direito à educação seja efetivado para além da democratização do acesso à escola.

Mais do que a garantia de acesso prevista na legislação e nos documentos é preciso assegurar todos os esforços para que a escola cumpra a sua obrigação de ensinar, pois o aluno tem o direito de aprender. Mais do que garantir o acesso, é dever do Estado que o educando ao passar pela instituição escolar encontre a formação necessária. Garantir o acesso ao conhecimento estabelece uma igualdade importante e necessária para alcançar uma isonomia do direito à educação.

Hoje mais do que garantir o acesso que se ampliou significativamente nos últimos anos, o direito à educação busca uma qualidade do ensino que ofereça a todos uma educação que possibilite igualdade de oportunidades e inserção no mundo do conhecimento.

A democratização do ensino atualmente já não se limita exclusivamente à possibilidade do educando frequentar a escola. Não se discute mais o direito de todos estarem na instituição escolar. Hoje as exigências vão muito além do direito de acesso conquistado por meio da luta dos movimentos sociais. A questão atual é como garantir um padrão de qualidade que democratize a escola no sentido da busca da qualidade desejada pela sociedade e por toda comunidade escolar. Ainda sobre esse aspecto temos a posição de Oliveira e Araújo:

Diante da quase universalização do acesso à etapa obrigatória de escolarização, bem como dos reiterados episódios trazidos pela imprensa e

vividos no cotidiano escolar quanto aos alunos que estão na escola, mas não se apropriam do mínimo indispensável para viver em sociedade, parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. (2005, p.16 ).

Entendemos que a luta pelos direitos humanos, pelos direitos sociais e pela educação para todos é um avanço que não pode retroceder. É nessa perspectiva que a classe trabalhadora que sempre esteve excluída do processo educacional poderá finalmente ter acesso aos seus direitos.

Essa é uma lição que deve ser feita para que não continuemos negando aos brasileiros o que a lei já estabelece como direito, e que na prática deve ser garantido para promover a cidadania e desenvolvimento social.

Essa relação estabelecida entre as gerações dos direitos humanos e o território educacional demonstra que os acontecimentos mundiais interferiram não só nas questões relacionadas aos direitos humanos, mas também nos assuntos intimamente relacionados ao tema como é o caso da educação.

O reflexo das discussões travadas no campo dos direitos humanos na área educacional foi inevitável e a visão de uma educação mais humanizada e para todos ganhou um espaço cada vez maior.

Destaca-se aqui, a perspectiva adotada por Benevides (1996) sobre educação para a democracia. Com a redemocratização do Estado brasileiro a compreensão da educação como um direito humano se amplia para além da perspectiva de garantia de acesso e ampliação da oferta de vagas escolares, ou seja, mais do que garantir o acesso é fundamental garantir também uma educação que forme o cidadão para a prática democrática restabelecida no país.

Observamos que as instituições de ensino possuem em seus documentos e na retórica cotidiana um espaço significativo para o desenvolvimento da cidadania. As expressões que remetem à formação para a cidadania são utilizadas em diversos documentos oficiais como também na Constituição Federal de 1988 e na LDB (Lei nº 9394/96). Aparecem de maneira incisiva em discursos, principalmente na área educacional, como objetivo importante a ser alcançado. Os próprios projetos políticos pedagógicos de unidades escolares, com frequência preveem, como meta a ser alcançada, a formação para a cidadania, mas nem sempre o que está escrito no

documento que norteia a prática escolar corresponde à realidade, no cotidiano da instituição. Reafirmando essa constatação:

Se perguntássemos, por exemplo, a um diretor de escola pública – normalmente sobrecarregado com tarefas administrativas e burocráticas – como é o projeto pedagógico da escola que dirige, não seria estranho se recebêssemos um documento oficial, o mesmo que costuma ser entregue todo início de ano letivo nas diretorias regionais de ensino, descrevendo os objetivos, tipo de clientela, calendário escolar com os dias de reunião, comemoração, períodos de recuperação e, talvez, uma breve descrição de métodos ou procedimentos gerais de ensino (SILVA, 2012, p. 205).

Percebemos também que muitas vezes essa formação para a cidadania pode ser entendida de maneira limitada como sinônimo de civismo. A educação para a democracia que entendemos ser direito do educando e, portanto compreende o direito à educação, vai muito além disso. Segundo Benevides (1996, p. 224) “É sabido, também, que existe, no sistema de ensino brasileiro, um ‘espaço’ para a educação do cidadão – na maioria das vezes como mero ordenamento retórico ou, então, confundida com civismo”.

Ainda conforme Benevides, uma EPD fará com que a escola possa garantir a todos os seus alunos o acesso a uma escolarização que proporcionará a todos sem distinção o desenvolvimento necessário para que no futuro tornem-se governantes ou governados de acordo com suas vontades, desenvolvendo um papel importante e ativo na sociedade democrática. Esse autor afirma ainda:

A educação para a democracia (EPD) comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente – e mais de uma vez no curso da vida – um ou outro (BENEVIDES, 1996, p. 226).

De acordo com o referido autor três elementos são indispensáveis para a compreensão da EPD que, sem prejuízo de entendimento, possa ser compreendida como uma formação para cidadania: a formação intelectual e a informação, ou seja, para formar melhor o cidadão é preciso começar garantindo o acesso à informação e às diferentes áreas do conhecimento.

No Brasil os que são privados da possibilidade de entrar em contato com a informação e com o conhecimento são justamente aqueles que pertencem a uma classe social desprivilegiada e conseqüentemente marginalizados.

O segundo elemento indispensável para a compreensão da EPD segundo o autor é a educação moral, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos que ocorre na formação da consciência ética com a conquista de corações e mentes, princípios norteadores também da educação em direitos humanos. Aponta como terceiro elemento, a educação do comportamento na qual prevalece o ensino da tolerância, do respeito às diferenças e a valorização do bem comum.

Outra análise que se faz necessária é que a EPD não se confunde com a democratização do ensino. A democratização do ensino está relacionada à garantia de acesso e sem ela não é possível a existência de educação para a democracia. A educação para a democracia também não se confunde com educação democrática. Podemos observar aqui que a escola sempre será um lugar onde as relações entre professor e aluno nunca estarão no mesmo patamar hierárquico. É também direito do educando que a escola ofereça um profissional detendo um saber além do que ele já possui, nesse caso, o professor bem preparado para oferecer uma formação adequada. Alunos e professores encontram-se em posições distintas de um ponto de vista institucional, desempenhando papéis igualmente distintos.

Entendemos que a EPD é um direito do educando, tanto quanto o direito de acesso ao conhecimento, como é o caso da literatura. Com foco nessas questões analisaremos no próximo tópico a Educação em Direitos Humanos (EDH) e como ela pode ocorrer no ambiente escolar garantindo para além do direito ao acesso, uma educação que atinja padrões consideráveis de qualidade proporcionando uma formação para o exercício da democracia e da plena cidadania. Para Benevides (1998, p. 41):

Cidadania e direitos de cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc. Os direitos do cidadão e a própria idéia(sic) de cidadania não são universais, visto que eles estão afixados numa específica e determinada ordem jurídico-política. Daí, identificamos cidadãos brasileiros, cidadãos norte americanos e cidadãos argentinos, e sabemos que variam os direitos e deveres dos cidadãos de um país para outro. Mas o mais importante é o dado a que me referi inicialmente: direitos da cidadania não são direitos universais, são direitos específicos dos membros de um determinado Estado, de uma determinada ordem jurídico-política. No entanto, em muitos casos, os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são mais amplos e abrangentes. Em sociedades democráticas é geralmente o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação dos direitos humanos fundamentais.

### **1.3 Educação em Direitos Humanos.**

A Educação em Direitos Humanos está fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Isto é, o referido documento passou a ser utilizado de forma pedagógica com o objetivo de difundir os valores fundamentais da democracia e dos direitos humanos como objeto de ensino. Mas em que consiste a EDH ?

Segundo Candau (1998), a expressão “educação em direitos humanos” tem sido objeto de muitos debates. Existem diferentes concepções, algumas estão centradas fundamentalmente na perspectiva da igualdade e outras, mais recentes, procuram articular a perspectiva da igualdade e da diferença. Aos poucos, se assumiu a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover.

No Brasil, em meio ao processo de redemocratização do país, o debate sobre a EDH ganha força no final dos anos 1980. Na década seguinte, em maio de 1997, foram realizados o primeiro Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania com 1.250 participantes e o Seminário de Educadores em Direitos Humanos que resultou na elaboração de um documento baseado na análise e discussão de pesquisas realizadas pela Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos fundada em 1995, dois anos antes. A Rede atuou no sentido de divulgar os documentos da ONU sobre o tema, além de pesquisas e a elaboração e divulgação de materiais pedagógicos.

A abertura política favoreceu o debate acerca das questões relativas aos direitos humanos com mais intensidade, culminando com a elaboração, em 2006, do PNEDH.

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC), com a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). As diretrizes estão em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/1996). A Resolução nº 1, do MEC assim define a EDH:

Art. 2º 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 (BRASIL,2012).

Em 2013 a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República lança o “Caderno de Educação em Direitos Humanos – Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais”, com o objetivo de orientar a comunidade escolar e demais interessados, procurando assim promover a inclusão e a prática da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino.

Com essas ações, os países integrantes da ONU começaram a inserir nas suas discussões e nos seus programas assuntos relacionados à educação para a paz, direitos humanos e diversidade.

Nesse sentido, os seguintes documentos elaborados pela ONU tiveram destacada importância na divulgação da Educação em Direitos Humanos:

- A Resolução 217 D (III), em 10 de dezembro de 1948, estabeleceu que a DUDH deveria ter uma difusão de caráter permanente, lida e comentada em todas as escolas;
- A Resolução 314 (XI), de 24 de julho de 1950, indicou a Organização das Nações Unidas para educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como fomentadora e facilitadora do ensino dos direitos humanos nas escolas e centros educativos, nos programas de educação de jovens e adultos e através dos meios de comunicação;
- A Convenção de Paris contra a discriminação no campo do Ensino, de 14 de dezembro de 1960 recomendou o respeito à diversidade pelos sistemas nacionais de educação.
- A Resolução 958 D II (XXXVI), de 2 de julho de 1963, ampliou o espaço de difusão, debate e inclusão em programas e projetos educativos a universidades, institutos, associações culturais e sindicais e a outras organizações;
- A Resolução 2.445 (XIII), de 19 de dezembro de 1968, solicitou aos Estados que tomassem medidas para introduzir ou estimular, pelo sistema educativo, a formação de professores e o estudo da ONU e de organismos especializados como a UNESCO, assim como os princípios da DUDH e de outras declarações.

A Declaração do Programa de Ação de Viena, em 1993, em seus Artigos 78 a 82 recomenda que a Educação em Direitos Humanos seja essencial nos programas de formação e informação, no sentido de promover ações estáveis e harmoniosas na sociedade.

O Artigo 79 do Programa de Ação de Viena recomenda que sejam incluídas matérias relativas aos direitos humanos, ao direito humanitário, à democracia e ao Estado de Direito nos currículos, planos e programas do sistema de ensino formal e não formal. O Artigo 82 do mesmo programa faz duas recomendações. Na primeira, enfatiza a necessidade de que organizações governamentais e não governamentais intensifiquem



a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos das Nações Unidas.

A segunda recomendação do Artigo 82 da Declaração do Programa de Ação de Viena destaca a EDH e recomenda a instituição de uma década para o tema. Os Governos devem iniciar a apoiar a EDH e efetivamente divulgar informações públicas nessa área.

Em 1995, as Nações Unidas proclamaram a Década das Nações Unidas para a EDH atendendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. O documento que apresentou as diretrizes da década foi a Resolução 49/184, aprovada na Assembleia Geral de 23 de dezembro de 1994.

A EDH no Brasil, conforme o PNEDH é compreendida,

como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2009, p.25).

Educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação deve priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade. O caráter permanente da EDH demonstra que ela vai muito além de uma disciplina específica, mas se constitui como processo de construção de uma educação baseada nos valores e princípios dos direitos humanos.

Urgate (2003) assevera que um dos componentes do direito à educação é o direito à EDH e esta, por sua vez, consolida seu sentido pleno ao afirmar a dignidade da pessoa humana. Esta é uma educação em sentido integral, já que ajuda a alcançar o desenvolvimento pessoal na sua plenitude, que é o fim primeiro no qual se orienta a educação.

Destacamos a importante relação entre EDH e direito à educação. Sem o direito à educação devidamente garantido, tanto no que diz respeito ao acesso à vaga, quanto ao acesso ao conhecimento que inclui a aprendizagem da leitura, da escrita, da literatura,

dos conhecimentos matemáticos básicos, não é possível haver educação em direitos humanos. Uma é pressuposto da outra. Entendemos ser esta a principal perspectiva com relação à efetivação da EDH concretamente no âmbito escolar, principalmente na educação básica.

O sentido último da EDH é a formação do sujeito de direito, com aspiração de acabar com as estruturas de injustiças e de discriminação social. É uma educação para a transformação social e para a formação do sujeito, baseada na igualdade de direitos da pessoa humana e, conseqüentemente, na promoção da solidariedade. São tais princípios que norteiam os direitos humanos de acordo com a legislação vigente, tanto nacional, como internacional, tendo em vista a<sup>5</sup> universalidade como importante característica.

O Artigo 26 da DUDH afirma que: “A educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento ao respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais”.

O Art. 22 da LDB informa que a educação básica tem o objetivo de fazer com que o educando se desenvolva, garantindo meios para formação para o exercício da cidadania, que o levará a florescer no trabalho e na educação continuada, se for seu intuito. A mesma lei explica que a educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria é o primeiro passo para estruturar a EDH, considerando que a efetividade do acesso às informações possibilita a busca e a ampliação desses direitos. A democratização da sociedade exige, necessariamente, informação e conhecimento para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos.

---

<sup>5</sup> Significa, no plano das idéias, a adesão a um campo comum de valores que — independentemente de quaisquer variáveis, individuais ou coletivas, decorrentes de sexo, raça, etnia, nacionalidade, religião, nível de instrução, julgamento moral, opção política e classe social — *definem a humanidade, a dignidade de todo ser humano*. Tais valores transcendem, hoje, o quadro histórico do anticolonialismo e do antirracismo (embora os incorporem, é evidente), além dos direitos e das liberdades já consagradas no liberalismo clássico, para abranger o direito à paz, ao desenvolvimento, à cultura, à postulação de uma nova ordem política e econômica mais solidária. De certa forma, a dignidade do ser humano está implícita na afirmação singela, porém seminal, de Hannah Arendt, sobre *o direito a ter direitos*. (Benevides, 1994).

Podemos observar que a EDH está diretamente relacionada à formação dos sujeitos. Ela permeia todo o ambiente escolar e principalmente a cultura escolar, disseminando os valores consagrados pela legislação brasileira e mundial.

Por meio da EDH a escola efetiva seu papel de formação para a cidadania construindo um ambiente no qual o respeito aos direitos humanos e aos valores universais estejam presentes no cotidiano escolar. Se pensamos em igualdade e exercício pleno da cidadania, devemos pensar em uma escola que garanta o direito à educação para todos. Essa igualdade concretiza-se, na medida que todos os alunos possuem acesso aos conhecimentos considerados relevantes. Nessa perspectiva:

O que significa dizer que queremos trabalhar com Educação em Direitos Humanos? A Educação em Direitos Humanos 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,1996).

Se pensarmos em uma educação de qualidade preocupada com a formação integral do educando que considere e respeite a legislação em vigor, relacionada aos direitos humanos, devemos estabelecer como valores a serem cultivados no ambiente escolar aqueles que estejam de acordo com princípios democráticos.

Segundo Benevides, o pensamento clássico entendia a educação como uma instituição pública, ou seja, como uma parte significativa da organização do Estado. No mundo greco-romano a mais importante tarefa de um governante era exatamente proporcionar uma educação que tinha como objetivo principal a formação de um cidadão ativo e participante, tão almejado até os dias de hoje. A educação, segundo Aristóteles, deveria inculcar o amor às leis que seriam elaboradas com a participação de todos os cidadãos, mas a lei perderia a sua função pedagógica se não estivesse fundamentada na virtude e nos costumes, pois tem como função tornar os cidadãos justos e bons. Para Montesquieu as leis são sempre instáveis quando não se apoiam nos costumes.

Hoje percebemos que uma verdadeira democracia deve estar alicerçada em costumes democráticos. Para o citado autor, a EPD proporcionará uma formação para governantes baseada em valores republicanos oferecendo uma formação para a discussão, para a argumentação com o pressuposto da tolerância. Sendo assim, os

valores republicanos são, basicamente, o respeito às leis, a importância da legalidade para a consolidação da democracia e do Estado democrático de Direito, com processos que incluam a participação popular para se legitimarem de maneira efetiva; o respeito ao bem público, acima do interesse privado e patriarcal e o sentido de responsabilidade no exercício do poder, inclusive o poder na ação dos educadores.

Estreitamente ligados aos valores republicanos estão, segundo Benevides , os valores democráticos que reconhecem os direitos humanos, os princípios de igualdade e justiça que se constituem pela virtude do amor à igualdade de que falava Montesquieu como uma virtude eminentemente política, que se manifesta no sentimento político de igualdade de todos; pelo respeito integral aos direitos humanos onde podemos relacionar a EDH com a EPD e por último o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias. É preciso destacar aqui, o papel importante da tolerância em todo esse processo rumo à uma educação para a democracia baseada nos direitos humanos, mas para além da tolerância é preciso que a solidariedade também aconteça como valor essencial nessa conquista. Despertar a capacidade de indignação contra as injustiças despertará também o aprendizado da importância das questões sociais como prioridade. Contudo, para tal despertar,

não basta educar para a tolerância e para a liberdade, sem o forte vínculo estabelecido entre igualdade e solidariedade. Esta implicará o despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e , como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-las, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função de prioridades sociais.(BENEVIDES, 1996, p.234).

A escola é o lugar privilegiado para que a EDH, entendida aqui também, como aquela que leva a uma EPD fundada nos princípios democráticos ocorra significativamente. A formação do sujeito pode acontecer em vários locais, mas é a escola aquela instituição responsável unicamente pela educação, onde todos os esforços devem estar voltados para o cumprimento desse objetivo sendo, portanto um ambiente propício e enriquecedor quando desempenha seu papel de formação. A partir de agora pensaremos um pouco nas características que fazem da escola o lugar ideal para a formação do cidadão baseada na educação em direitos humanos.

De acordo com Masschelein (2013), a escola tem determinadas características que a diferenciam de qualquer outro ambiente. A instituição escolar tal como ela se

apresenta proporciona um tempo livre no qual os alunos podem ser momentaneamente retirados de sua posição social.

A construção da escola implica assim em uma forma de suspensão. Um tempo longe do ambiente familiar e de outros grupos frequentados pelos educandos. Um tempo precioso para a formação, em que todos estão imersos em um novo local, no tempo presente, no qual tudo acontece aqui e agora proporcionando novas oportunidades para o futuro. A escola constitui-se como um lugar onde os alunos podem deixar de lado uma realidade de fracasso e exclusão.

O aluno nunca chega à escola sozinho, muitas vezes traz na sua bagagem todas as frustrações e exclusões de uma vida em que várias chances foram negadas, por isso esse ambiente institucional de acesso à cultura, à informação, ao conhecimento propriamente dito é o lugar ideal para que longe, por alguns momentos, da realidade na qual está inserido possa haver aprendizagem e transformação. Masschelein (2013, p. 35) salienta que:

Dessa forma, a escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura. Em outras palavras, dar forma à escola, construir a escola tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras.

Conforme o referido autor, a escola proporciona igualdade, na medida que oferece um tempo livre suspendendo o passado e o futuro e oferecendo ao aluno um presente de conhecimentos. Com isso se rompe com um passado que na maioria das vezes foi de exclusão.

Os espaços físicos também fazem da escola o lugar ideal para a formação em questão. Muitos dizem que a disposição dos móveis, a divisão das salas de aula, a posição do professor, tudo isso contribui para uma avaliação da instituição escolar como autoritária, mas é exatamente essa descrição de um espaço determinado com lousa, carteira e sala de aula que pode possibilitar a retirada do aluno de seu mundo de origem e transportá-lo para a vivência da aprendizagem. Para o autor, o quadro e a carteira não são só objetos para disciplinar os alunos, mas alguns dos meios tecnológicos pelo qual as coisas tomam posse de si mesmas, publicamente disponíveis desligadas e libertadas de seu uso habitual.

Por essa razão, a escola é o local que significa conhecimento em prol do conhecimento, onde acontece o estudo. Apesar disso, para esse autor a escola não está

separada da sociedade, mas é única já que proporciona a aprendizagem no momento presente e a inserção em um mundo novo.

Ainda segundo Masschelein, a formação não é um tipo de atividade auxiliar da escola, não é um objetivo secundário que pode ocorrer quando for interessante e que acontece fora das disciplinas habituais trabalhadas no cotidiano escolar. Mais do que isso, a formação tem a ver com a orientação dos alunos para com o mundo, como o aluno se interessa pelo mundo. O processo de aprendizagem continua a ser introvertido – um reforço ou uma extensão do ego. Na formação, no entanto, esse eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início. A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo. Sobre essa formação o autor complementa:

A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se “reais”. (MASSCHELEIN, 2013, p.51).

Se pensarmos em uma escola pública de qualidade podemos partir do pressuposto de que quando a instituição de ensino garante aos seus alunos uma educação em direitos humanos, muito além de cumprir a legislação vigente em uma democracia, garante um padrão de qualidade. A prática escolar norteadada pela EDH, prevista no projeto político pedagógico, mas mais do que isso, vivenciada no cotidiano, com o esforço do trabalho docente deve ser um indicador de qualidade das instituições de ensino em um país democrático. A EDH é aqui entendida como uma possibilidade de formação integrada aos valores e princípios democráticos que garantem a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. As Diretrizes Nacionais destacam princípios educacionais que a norteiam e que são definidos no PNEDH, e chama a atenção para a importância de se alicerçarem Projetos Político -Pedagógicos nos princípios, valores e objetivos da EDH, para as instituições de ensino. Para que tal aconteça é preciso ter em mente que,

a prática escolar, contudo, como um indicador da qualidade de um projeto educacional, não pode perder de vista os valores que devem norteá-la, pois de nada servirão condições ideais de trabalho se as ações são cegas ou balizadas em pressupostos pouco claros ou discutíveis. Se a escola tem como responsabilidade e dever moral,

aparentemente consensuais, a formação do cidadão, é sua tarefa refletir acerca de como deve ser feita essa formação. O êxito de um projeto norteado por esse fim não se alcança com a simples intenção de realizá-lo. O projeto pedagógico deve ser fruto do esforço coletivo do corpo docente e da equipe de coordenação, servindo a um ensino que vise à formação para a cidadania, não de forma retórica apenas, mas baseado em práticas concretas pelas quais tais valores possam ser presenciados e aprendidos. Práticas que vêm a compreender o sentido mesmo da expressão escola pública. (SILVA, 2012, p.224).

Observamos a importância do trabalho coletivo que busca o objetivo comum da qualidade na escola pública. O projeto pedagógico vivenciado na prática e construído como deve ser: coletivamente, formando o cidadão que atuará de maneira ativa na sociedade, para além do discurso dos documentos oficiais, mas de maneira concreta e efetiva em uma prática, aqui entendida como aquela que deve contemplar a EDH, não como um componente curricular, mas como experiência cotidiana.

Podemos entender que a EDH relaciona-se de alguma forma com o *amor mundi* que segundo Almeida (2011) corresponde à resposta de Hannah Arendt frente à destruição do mundo. A relação acontece na medida em que ambos não tratam de um conteúdo curricular específico. São mais do que um conteúdo, mas não podem ser separados do mundo e de seus saberes. Ainda segundo Almeida, no caso do *amor mundi* o que está em jogo é a relação estabelecida com o mundo e a possibilidade de estabelecermos um lugar de convivência que seja humano e humanizante ao mesmo tempo. Não é o caso de afirmar que o mundo deva ser mantido tal como é, nem de dizer que alguma vez na história existiu um mundo ideal, nem que é possível extrair do passado, valores que nos ajudem a construir esse lugar, mas sim de crer que apesar dos cacos da tradição houve momentos e experiências que demonstram a possibilidade da grandeza desse espaço.

Conforme o mesmo autor, para Arendt, antes de mais nada, é necessário combater o totalitarismo e a sociedade de massas que favorece tendências totalitárias. É preciso refletir e indagar: em nome de quais princípios podemos recusar a barbárie, frente à destruição do mundo e da própria humanidade, Arendt questiona o que seria um mundo especificamente humano e o que é preciso para se constituir um espaço onde o que conta são as pessoas e não qualquer outro critério inumano. Assim, seu olhar se dirige para a polis grega, para a república romana, para a ação de Jesus de Nazaré e para as revoluções modernas, não para a partir daí sugerir um programa político, mas

sobretudo para qualificar seu não totalitarismo. O que nos torna humanos? Quais as condições que nos são dadas e quais aquelas que ainda precisamos conquistar para que possamos nos entender como realmente humanos? O que possibilita para que além de habitarmos o mesmo planeta Terra possamos formar um mundo humano?

Nesse sentido podemos entender que a EDH assim como propõe a obra de Arendt são uma possibilidade de formação para a luta contra o totalitarismo e contra a barbárie. Ao invés de pensarmos no mundo ideal, já seria um grande avanço discutirmos como seria uma escola com uma formação pautada nos direitos humanos e que, portanto, buscasse uma prática que impossibilitasse o surgimento da barbárie.

O *amor mundi* diz respeito à realização do ser humano que sem se dirigir a outros por meio de atos e de palavras deixar de constituir esse espaço comum que lhe permite tornar-se humano. Para Almeida (2011, p.89):

Esse amor pode se referir à gratidão por aquilo que nos é dado e que é anterior a nós, como também pode nos levar a dar nossa contribuição no mundo e para ele. A educação envolve essas duas faces do amor mundi. Em face da destruição e de tudo que nos servia de parâmetro para nos mover nele, muda a ‘acentuação’ do amor mundi. Mais do que abraçar o que é dado, ele precisa se reconciliar com um mundo que permitiu e permite barbaridades, e, mais do que dar continuidade precisa, sobretudo, renovar ou refundar.

Reconciliação e renovação do mundo dizem respeito às atividades do pensamento e da ação. Apesar de o mundo estar em crise, nós não perdemos nem a capacidade de pensar, nem a capacidade de agir, embora cada vez mais, nossa ação dependa de nossa capacidade de iniciar algo novo.

Se aqueles que chegam todos os dias ao mundo, estarão engajados nesses novos desafios, depende segundo Almeida, em parte, de que na educação consigamos contagiá-los com o amor mundi.

Assim, podemos entender que a EDH, cumpre o papel que parece ter gerado pouca preocupação no campo educacional. A escola deve atuar de maneira ativa na construção de um mundo minimamente humano para se viver. Isso compõe o que até agora entendemos como formação em direitos humanos. Uma educação comprometida com o mundo comum não deixa de ser uma resistência contra a sociedade de massas que



mantém as pessoas no isolamento, e a preocupação educacional com as capacidades de agir e de pensar se opõe à ameaça da extinção dos espaços de interação com os outros e consigo mesmo no pensamento.

Se a escola conseguir “introduzir no mundo”, desenvolvendo as capacidades de pensar e agir fundamentadas em uma EDH que possibilitará a formação de um sujeito que tenha princípios e valores de igualdade, justiça e solidariedade, com certeza será um passo importante para a diminuição da barbárie e do totalitarismo.

Ainda sobre a importância do espaço escolar, segundo Almeida (2011), um dos fatores que proporciona a ação é a existência de um espaço comum, dividido e compartilhado por uma grande diversidade de pessoas que podem fazer parte com palavras e atos e, assim, mostrar sua singularidade. A educação que acontece no espaço formal da escola, tem um papel importante quando recebe os novos neste lugar e o apresenta a eles para que possam dele participar. É neste espaço de troca e conhecimento que a educação torna-se imprevisível. A impossibilidade de controlar o futuro é seu preço. O autor pressupõe que:

Os recém-chegados, contudo, não encontram um mundo intacto que os acolhe, mas um lugar que precisa ser arrumado. A nossa esperança é que, por serem potenciais iniciadores, possam futuramente transformar o mundo e talvez criar novos espaços de interação e formas inéditas de convivência. O poder inovador da ação e a capacidade de estabelecer novas relações são especialmente relevantes num momento em que os espaços comuns são cada vez mais raros. Desse modo, a educação, além de introduzir seus alunos no mundo, aposta na singularidade de cada um deles, na qual reside a potencial liberdade de um novo início (ALMEIDA, 2011, p.92).

Por isso, a escola constitui-se como ambiente privilegiado para a formação do sujeito e onde a EDH tem uma importante função na preparação do cidadão. Não como uma disciplina específica constante do currículo, mas como conhecimento que permeia todo o cotidiano escolar e todos os níveis hierárquicos da instituição. Que ela também ocorra como prática que possibilite o fortalecimento das relações e da escola como espaço humanizado.

Conhecer os direitos humanos e sua constituição como legado para a humanidade é direito do aluno, como herança das gerações anteriores para as mais novas, como qualquer outro conhecimento construído ao longo do tempo, formando um conjunto de tradições que devem ser transmitidas e questionadas. Mas para além disso a

EDH, deve ser cultivada como experiência vivenciada no interior da escola e nas suas relações com a comunidade promovendo os valores republicanos e democráticos conquistados pelo mundo, já que são universais, e pelo país posto que, vivemos em uma democracia.

Por fim, a EDH consiste na formação de sujeitos recebidos e acolhidos pela escola, como aqueles que são os herdeiros dos conhecimentos construídos pela humanidade, no campo dos direitos humanos para que possam atuar politicamente na sociedade na luta contra a barbárie e contra o totalitarismo.

## **2 - O PNEDH, CONTEXTO, ESTRUTURA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Este capítulo tem como objetivo examinar o PNEDH e, mais precisamente, como este concebe uma educação voltada aos direitos humanos em ambiente escolar.

Analisaremos a estrutura do documento, desde a sua apresentação, finalizando com maior destaque para a Educação Básica, pois é a etapa da educação responsável por um longo e importante período da vida do aluno.

Em seguida, examinaremos o PNEDH descrevendo seu processo de elaboração e o contexto formal em que foi idealizado .

Com a introdução realizada no capítulo anterior buscamos refletir sobre o objeto da presente pesquisa - o PNEDH - procedendo uma análise do documento a fim de discutir sua importância para a trajetória dos direitos humanos no Brasil e a busca de uma educação de qualidade.

### **2.1 O PNEDH e sua estrutura.**

Ainda na apresentação do Plano (BRASIL, 2007, p.11) podemos observar alguns pontos que entendemos importantes: o documento descreve tarefas prioritárias como:

- A universalização do Ensino Fundamental e a ampliação da Educação Infantil, entendendo a Educação de qualidade como um Direito essencial.
- Entende como dever dos Estados Democráticos, garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos (as) educadores (as) da educação, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos.
- Busca pela democratização da Educação básica, garantindo o acesso e a permanência e a qualidade.

Destaca-se, no documento, a identificação feita em relação aos processos de globalização e a concentração de riqueza responsáveis pelo aumento das desigualdades

sociais e exclusão que aumentam as dificuldades em relação à garantia plena dos direitos humanos e, por conseguinte, o próprio direito pleno à educação.

De acordo com a Introdução do PNEDH, nos termos já firmados no <sup>6</sup>Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação contribui também para:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, p.25, 2007).

O Plano é estruturado a partir de treze objetivos gerais. Vários incentivos são descritos para que a política de EDH possa ser consolidada em várias esferas como poder público e sociedade civil, bem como a integração de diversos setores como:

---

<sup>6</sup> O Programa Mundial, de autoria da UNESCO e do Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos, visa apresentar a gestores públicos e militantes de direitos humanos subsídios e orientações para a construção de programas educacionais baseados no respeito aos direitos humanos. O PMEDH é composto por duas “fases” de um “Plano de Ação”, assim chamadas como forma de melhor encadear e articular esforços governamentais e não governamentais ao redor de uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos. A chamada “Primeira Fase” do Programa Mundial (2005-2009) reúne recomendações, referências e metas concretas voltadas ao ensino primário e secundário. A “Segunda Fase” do Programa Mundial (2010-2014), por sua vez, confere prioridade ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. Embora o Brasil já tenha adotado várias das recomendações do Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) – e implementado inclusive práticas inovadoras que vão além dos compromissos assumidos pelos países que adotaram o Plano de Ação na Assembleia Geral da ONU de julho de 2005 – as duas fases do PMEDH ainda constituem obras referenciais importantes para educadores e profissionais envolvidos na causa da educação em direitos humanos e ganham contornos mais atuais com a homologação pelo MEC, em maio deste ano, das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>

saúde, educação, justiça e outros. O documento destaca também o incentivo à pesquisa na EDH.

São objetivos gerais do PNEDH:

a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa(sic) e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos; e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos; f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.( BRASIL, p.26, 2007).

A partir desses objetivos foram definidas “linhas gerais de ação” assim constituídas:

- A - Desenvolvimento Normativo e Institucional;
- B - Produção de Informação e Conhecimento;
- C - Realização de Parcerias e intercâmbios internacionais;
- D - Produção e divulgação de materiais;
- E - Formação e capacitação de profissionais;
- F - Gestão de programas e projetos;
- G - Avaliação e monitoramento.

A - Linhas gerais de ação Desenvolvimento normativo e institucional

a) Consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à educação em direitos humanos; b) propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos; c) apresentar aos órgãos de fomento à pesquisa e pós-graduação proposta de reconhecimento dos direitos humanos como área de conhecimento interdisciplinar, tendo, entre outras, a educação em direitos humanos como sub-área; d) propor a criação de unidades específicas e programas interinstitucionais para coordenar e desenvolver ações de educação em direitos humanos nos diversos órgãos da administração pública; e) institucionalizar a categoria educação em direitos humanos no Prêmio Direitos Humanos do governo federal; f) sugerir a inclusão da temática dos direitos humanos nos concursos para todos os cargos públicos em âmbito federal, distrital, estadual e municipal; g) incluir a temática da educação em direitos humanos nas conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos e das demais políticas públicas; h) fortalecer o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; i) propor e/ou apoiar a criação e a estruturação dos Comitês Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, p.27, 2007 ).

## B - Produção de informação e conhecimento

a) Promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências; b) publicizar os mecanismos de proteção nacionais e internacionais; c) estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos; d) incentivar a sistematização e divulgação de práticas de educação em direitos humanos (BRASIL p.28, 2007 ).

## C - Realização de parcerias e intercâmbios internacionais

a) Incentivar a realização de eventos e debates sobre educação em direitos humanos; b) apoiar e fortalecer ações internacionais de cooperação em educação em direitos humanos; c) promover e fortalecer a cooperação e o intercâmbio internacional de experiências sobre a elaboração, implementação e implantação de Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, especialmente em âmbito regional; d) apoiar e fortalecer o Grupo de Trabalho em Educação e Cultura em Direitos Humanos criado pela V Reunião de Altas Autoridades Competentes em Direitos Humanos e Chancelarias do MERCOSUL; e) promover o intercâmbio entre redes nacionais e internacionais de direitos humanos e educação, a exemplo do Fórum Internacional de Educação em Direitos Humanos, do Fórum

Educacional do MERCOSUL, da Rede Latino-Americana de Educação em Direitos Humanos, dos Comitês Nacional e Estaduais de Educação em Direitos Humanos, entre outras (BRASIL, p.28, 2007).

#### D - Produção e divulgação de materiais

a) Fomentar a produção de publicações sobre educação em direitos humanos, subsidiando as áreas do PNEDH; b) promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em direitos humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência; c) incluir a educação em direitos humanos no Programa Nacional do Livro Didático e outros programas de livro e leitura; d) disponibilizar materiais de educação em direitos humanos em condições de acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia. (BRASIL, p.29, 2007).

#### E - Formação e capacitação de profissionais:

a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH; b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas; c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino; d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos; e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (BRASIL, p.29, 2007).

#### F - Gestão de programas e projetos:

a) Sugerir a criação de programas e projetos de educação em direitos humanos em parceria com diferentes órgãos do Executivo, Legislativo e Judiciário, de modo a fortalecer o processo de implementação dos eixos temáticos do PNEDH; b) prever a inclusão, no orçamento da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de dotação orçamentária e financeira específica para a implementação das ações de educação em direitos humanos previstas no PNEDH; c) captar recursos financeiros junto ao setor privado e

agências de fomento, com vistas à implementação do PNEDH (BRASIL, p.29, 2007).

#### G - Avaliação e monitoramento:

a) Definir estratégias e mecanismos de avaliação e monitoramento da execução física e financeira dos programas, projetos e ações do PNEDH; b) acompanhar, monitorar e avaliar os programas, projetos e ações de educação em direitos humanos, incluindo a execução orçamentária dos mesmos; c) elaborar anualmente o relatório de implementação do PNEDH (BRASIL, p.30, 2007).

Após a definição de objetivos e linhas gerais de ação, o PNEDH apresenta sua organização dividida em cinco grandes áreas de atuação: I - Educação Básica; II - Educação Superior; III - Educação Não-Formal; IV - Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; V - Educação e Mídia.

#### I – Educação Básica:

A primeira área a ser tratada pelo PNEDH é a Educação Básica. Optamos por deixar para analisá-la no próximo tópico deste capítulo, por entendermos a sua importância, na formação dos alunos no processo de escolarização formal, já que incorpora a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, merecendo uma ênfase maior na reflexão sobre o presente documento. Na Educação Básica, o plano elenca seis princípios norteadores da EDH que apontam o caminho a ser trilhado. Destacamos a importância da inserção dos Direitos Humanos no currículo, na formação de professores, nas práticas pedagógicas, no projeto político pedagógico da escola. Seus princípios e ações programáticas também serão analisados no próximo tópico deste trabalho.

#### II – Educação Superior:

Em seguida o PNEDH aborda a Educação Superior. Com base na Constituição Federal de 1988 e na LDB o ensino superior possui papel importante na formação do cidadão que deve criar uma função de reciprocidade com a sociedade na qual está inserido. Portanto, o plano evidencia a necessidade e a importância de iniciativas que



envolvam a temática dos Direitos Humanos na pesquisa e na extensão. De acordo com o plano, a conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural.

A produção do conhecimento está intimamente ligada ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e o ensino superior pode oferecer disciplinas optativas, obrigatórias, linhas de pesquisa e cursos para que os Direitos Humanos integrem as práticas da universidade e se tornem fios condutores das ações institucionais.

O documento enumera oito princípios e vinte e uma ações programáticas nas quais as IES devem basear-se. Destacam-se aqui alguns princípios que entendemos relevantes como é o caso da universidade como instituição com vocação republicana e comprometida com a cidadania e a democracia; a educação em direitos humanos como permanente, contínua e global; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, dentre outros.

Observamos atualmente nas universidades brasileiras, muitos problemas causados pela falta de tais princípios no ensino superior. É o caso do trote que pode causar até mesmo a morte de estudantes, o estupro de alunas no interior das instituições e o machismo presente nas diversas manifestações dos alunos.

O PNEDH apresenta ações programáticas para essa etapa da educação, como propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES; a divulgação do plano com a participação efetiva das IES; promover pesquisa e extensão em direitos humanos; estabelecer políticas de formação continuada de professores em educação em direitos humanos; contribuir para a difusão de uma cultura em direitos humanos formando agentes públicos nessa perspectiva; apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos entre outras.

Observamos que a Educação não formal descrita no PNEDH como aquela que ocorre nas comunidades, nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais (ONGs) tem papel importante na formação da sociedade e também deve participar ativamente da difusão da temática dos Direitos Humanos, já que em uma sociedade realmente democrática, os mecanismos que proporcionam a leitura crítica da realidade e a formação de lideranças devem existir permanentemente.

De acordo com o PNEDH (2007), os espaços das atividades de educação não-formal distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não governamentais até as do setor da educação e da cultura.

Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central. Nesse sentido, movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação não formal, quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea.

Muitas práticas educativas não-formais enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas e grupos sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Também estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e à formulação de propostas para as políticas públicas.

Ainda de acordo com o PNEDH cabe assinalar um conjunto de princípios que devem orientar as linhas de ação nessa área temática. A educação não formal, nessa perspectiva, deve ser vista como instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos; diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais.

Exemplo disso são algumas ações programáticas para a Educação não formal elencadas no texto do documento, como é o de investir na promoção de programas e iniciativas de formação e capacitação permanente da população sobre a compreensão dos direitos humanos e suas formas de proteção e efetivação; estimular o desenvolvimento de programas de formação e capacitação continuada da sociedade civil

para qualificar sua intervenção de monitoramento e controle social junto aos órgãos colegiados de promoção, defesa e garantia dos direitos humanos em todos os poderes e esferas administrativas; apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em direitos humanos nos processos de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação popular, orientação de acesso à justiça, atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros. Além disso, destaca-se a proposição de inclusão da temática da educação em direitos humanos nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, educação social comunitária e de cultura popular.

#### IV – Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança.

No que diz respeito aos profissionais do sistema de justiça e segurança, a formação para a prática pautada nos princípios dos Direitos Humanos deve ser incorporada nas ações cotidianas daqueles que trabalham diretamente ligados à justiça.

De acordo com o PNEDH, no que se refere à função específica da segurança, a Constituição de 1988 afirma que a segurança pública como “dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio” (Art. 144).

Define como princípios para o exercício do direito à justiça, o respeito da lei acima das vontades individuais, o respeito à dignidade contra todas as formas de tratamento desumano e degradante, a liberdade de culto, a inviolabilidade da intimidade das pessoas, o asilo, o sigilo da correspondência e comunicações, a liberdade de reunião e associação e o acesso à justiça (Art. 5).

Para que a democracia seja efetivada, é necessário que o Estado assegure a proteção do direito à vida e à dignidade, sem distinção étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, dentre outras, garantindo tratamento igual para todos.

Ainda de acordo com o PNEDH isto é o que se espera da atuação de um sistema integrado de justiça e segurança em uma democracia. A aplicação da lei é critério para a efetivação do direito à justiça e à segurança. O processo de elaboração e aplicação da lei exige coerência com os princípios da igualdade, da dignidade, do respeito à diversidade,

da solidariedade e da afirmação da democracia. A capacitação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança é, portanto, estratégica para a consolidação da democracia. Esses sistemas, orientados pela perspectiva da promoção e defesa dos direitos humanos, requerem qualificações diferenciadas, considerando as especificidades das categorias profissionais envolvidas. Ademais, devem ter por base uma legislação processual moderna, ágil e cidadã.

O PNEDH elenca alguns princípios da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança como é o caso do: respeito e obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e respeitando os direitos humanos; vivência de cooperação e respeito às diferenças sociais e culturais, atendendo com dignidade a todos os segmentos sem privilégios; respeito no trato com as pessoas, movimentos e entidades sociais, defendendo e promovendo o direito de todos (as); leitura crítica dos modelos de formação e ação policial que utilizam práticas violadoras da dignidade da pessoa humana.

Ações programáticas da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança também são enumeradas no documento como, por exemplo; sensibilizar as autoridades, gestores (as) e responsáveis pela segurança pública para a importância da formação em direitos humanos por parte dos operadores (as) e servidores (as) dos sistemas das áreas de justiça, segurança, defesa e promoção social; fortalecer programas e projetos de cursos de especialização, atualização e aperfeiçoamento em direitos humanos, dirigidos aos (às) profissionais da área; proporcionar condições adequadas para que as ouvidorias, corregedorias e outros órgãos de controle social dos sistemas e dos entes federados, transformem-se em atores pró-ativos na prevenção das violações de direitos e na função educativa em direitos humanos; fomentar nos centros de formação, escolas e academias, a criação de centros de referência para a produção, difusão e aplicação dos conhecimentos técnicos e científicos que contemplem a promoção e defesa dos direitos humanos; construir bancos de dados com informações sobre policiais militares e civis, membros do Ministério Público, da Defensoria Pública, magistrados, agentes e servidores(as) penitenciários(as), dentre outros, que passaram por processo de formação em direitos humanos, nas instâncias federal, estadual e municipal, garantindo o compartilhamento das informações entre os órgãos; sugerir programas, projetos e ações de capacitação em mediação de conflitos e educação em direitos humanos, envolvendo conselhos de segurança pública, conselhos de direitos humanos, ouvidorias

de polícia, comissões de gerenciamento de crises, dentre outros; estimular a produção de material didático em direitos humanos para as áreas da justiça e da segurança pública; promover pesquisas sobre as experiências de educação em direitos humanos nas áreas de segurança e justiça; entre outras.

## V - Mídia

A mídia também aparece no Plano como aquela que ocupa um espaço importante na formação para os Direitos Humanos. É entendida como patrimônio social e por alcançar milhões de pessoas ao mesmo tempo tem o poder de levar a temática dos Direitos Humanos e promover a educação, sendo indispensável na divulgação de valores de paz e justiça. De acordo com o PNEDH, a mídia pode tanto cumprir um papel de reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não solidária e não democrática, quanto exercer um papel fundamental na educação crítica em direitos humanos, em razão do seu enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de ideias e saberes.

Para fundamentar a ação dos meios de comunicação na perspectiva da educação em direitos humanos o PNEDH apresenta os princípios que nortearão essa ação como, por exemplo; a liberdade de exercício de expressão e opinião; o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania reconheça as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz.

O documento descreve ações programáticas para a Mídia como, por exemplo; criar mecanismos de incentivo às agências de publicidade para a produção de peças de propaganda adequadas a todos os meios de comunicação, que difundam valores e princípios relacionados aos direitos humanos e à construção de uma cultura transformadora nessa área; definir parcerias com entidades associativas de empresas da área de mídia, profissionais de comunicação, entidades sindicais e populares para a produção e divulgação de materiais relacionados aos direitos humanos; realizar campanhas para orientar cidadãos e entidades a denunciar eventuais abusos e violações dos direitos humanos cometidos pela mídia, para que os autores sejam responsabilizados na forma da lei; incentivar professores, estudantes de comunicação social e especialistas em mídia a desenvolver pesquisas na área de direitos humanos;

propor ao Conselho Nacional de Educação a inclusão da disciplina “Direitos Humanos e Mídia” nas diretrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social.

## **2.2 Considerações sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e seu contexto.**

A Década Internacional da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), declarada pela ONU e o resultado da Conferência Internacional de Viena (1993), desencadeou um processo que chamava os países membros das Nações Unidas a se organizar em processos educacionais que promovessem a compreensão dos direitos fundamentais. Essa foi a década na qual se convocou os Estados-membros da ONU a assumir um papel na organização de programas formais e não formais de educação em matéria de direitos humanos e de incentivar a participação de todos os segmentos da sociedade.

Em 1997, a ONU definiu as Diretrizes para a formulação de Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, de acordo com a Resolução 49/184. Na perspectiva de cumprir as recomendações da ONU, o Brasil criou a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos por meio do Decreto nº 2193 de 7 de abril de 1997. Iniciou-se um processo que culminaria com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) em 2003 com o objetivo principal de elaborar o PNEDH.

O PNEDH configura-se assim em um instrumento de política pública, implementado em 2006. De acordo com o documento (Brasil, 2007), o processo de elaboração do plano iniciou-se em 2003 com a criação do CNEDH, por meio da Portaria nº 98/2003 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR).

De acordo com o PNEDH, Brasil (2007), participaram do processo de sua construção os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, IES e a sociedade civil organizada, de acordo com o texto do documento, a SEDH) e o MEC, em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais.

Ainda de acordo com o documento (Brasil, 2007), o CNEDH tinha como função reunir representantes dos diversos setores e instituições da sociedade. Foi formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e

organismos internacionais e especialistas da área. Sua primeira missão foi elaborar o PNEDH, objetivando estimular o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania no Brasil.

Como resultado do trabalho do CNEDH, a primeira versão do PNEDH foi lançada pelo MEC e a SEDH/PR em dezembro de 2003. Em 2004, essa primeira versão do plano foi debatida em encontros, seminários e fóruns em âmbito nacional, regional e estadual.

Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH, resultando em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento.

Segundo dados extraídos do PNEDH, mais de 5.000 pessoas, de 26 unidades federadas, participaram desse processo de consulta que, além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, resultou na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área.

Em 2006, foi concluído sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório.

Em 2006, foi concluído um trabalho que precedeu este documento, sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação, selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO. A referida equipe teve as atribuições de sistematizar as contribuições recebidas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos; apresentar ao CNEDH as propostas consolidadas; coordenar os debates sobre as mesmas, em seminário organizado no Rio de Janeiro, e formular uma versão preliminar do PNEDH, apresentada ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Coube ao Comitê Nacional, a análise e a revisão da versão que foi distribuída para os participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no mês de setembro em Brasília. A partir daí o documento foi submetido à consulta pública via internet e posteriormente revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definitiva (BRASIL, 2007, p.12).

A equipe tinha as seguintes atribuições:

Sistematizar as contribuições recebidas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos; Apresentar ao CNEDH as propostas consolidadas; Coordenar os debates sobre as mesmas, em

seminário organizado no Rio de Janeiro; Formular uma versão preliminar do PNEDH, apresentada ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p.12).

Coube ao CNEDH, a análise e a revisão da versão que foi distribuída para os participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no mês de setembro em Brasília. A partir daí o documento foi submetido à consulta pública via internet e posteriormente revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definitiva.

De acordo com o PNEDH:

A elaboração e implementação de planos e programas nacionais e a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos se constituem, portanto, em uma ação global e estratégica do governo brasileiro para efetivar a Década da Educação em Direitos Humanos 1995-2004. Da mesma forma, no âmbito regional do MERCOSUL, Países Associados e Chancelarias, foi criado um Grupo de Trabalho para implementar ações de direitos humanos na esfera da educação e da cultura. Os Planos Nacionais e os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos são dois importantes mecanismos apontados para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública (BRASIL, 2007, p. 24).

Evidencia-se uma intenção de consolidar a participação de vários segmentos da sociedade, o que de alguma forma, parece indicar o uma forte intenção de legitimar o conteúdo do documento. Essa tentativa fica mais evidente ainda com a leitura de sua apresentação que, apesar de bastante sucinta, busca enfatizar o caráter processual e participativo na elaboração do documento.

### **2.3 Educação Básica no PNEDH.**

A Educação Básica compreende atualmente a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de nove anos e o Ensino Médio. É indiscutível sua importância no desenvolvimento do estudante – na condição de sujeito pleno de direitos e futuro cidadão - ocorrendo na fase mais complexa de formação física, moral e intelectual do



ser humano. Além disso, abarca potencialmente 14 anos de trajetória escolar do aluno em instituições de ensino, o que por si só condiciona o início e garantia de uma efetiva educação em direitos Humanos. Afinal, o não acesso à educação básica, tão somente, já inviabiliza qualquer perspectiva decorrente de uma formação escolar nesses termos e uma violação brutal aos Direitos Humanos. Nesses termos, a Educação Básica representa um papel fundamental e insubstituível na formação do cidadão, o que justifica analisá-la de forma mais detida no PNEDH.

De acordo com o PNEDH são princípios norteadores da educação em direitos humanos na 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 (sic)
- b) (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, 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.32).

Nesse sentido, as ações programáticas para a Educação Básica seriam:

1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica; 2. Integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; 3. Estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos; 4. Desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos; 5. Incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino; 6. Construir parcerias com os diversos membros da

comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos; 7. Tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos (as) alunos (as) e dos (as) trabalhadores (as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana; 8. Promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos (as) trabalhadores (as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros (as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos (as); 9. Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas; 10. Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar; 11. Favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano; 12. Apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos; 13. Incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência; 14. Apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade; 15. Favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas; 16. Dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos; 17. Incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade; 18. Estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola; 19. Apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias; 20. Promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional; 21. Dar apoio técnico e financeiro às experiências de formação de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica; 22. Fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas; 23. Propor a edição de textos de

referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação em direitos humanos; 24. Incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania; 25. Propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos; 26. Apoiar ações de educação em direitos humanos relacionadas ao esporte e lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal; 27. Promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais, a UNDIME e o CONSED sobre experiências de educação em direitos humanos na educação básica (BRASIL, 2007, p.33).

O PNEDH naquilo que se refere à Educação Básica reconhece a escola como espaço privilegiado de formação, onde ocorrem interações importantes. É nessa socialização e integração que a EDH pode acontecer. Ainda em seus princípios, o documento estabelece a necessidade de uma educação pautada no respeito à diversidade e a formação ativa da cidadania.

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2007, p.31).

Ainda de acordo com o documento, a educação deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. É na escola que o saber aparece sistematizado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da

diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Conforme o plano, a Educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL, 2007, p.32).

Percebemos, analisando as três dimensões acima citadas, que apesar de uma visão ampla do conceito de educação em direitos humanos, apresentada em linhas gerais, o documento parece privilegiar, notadamente, a perspectiva de difundir a história e o conceito de direitos humanos – como um objeto de estudo específico – ante a perspectiva de desenvolver valores e ações que os respeitem de forma muito ampla e, na mesma proporção, vaga, o que de alguma forma, delimita a própria definição operativa de uma EDH, contemplada no plano.

A EDH no Brasil, conforme o PNEDH é assim compreendida:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2009, p.25).

Evidentemente, essa perspectiva é relevante no âmbito escolar e é interessante que ela seja difundida. Contudo, o PNEDH parece ter contemplado com pouca ênfase o próprio acesso à educação – algo de importância crucial e estratégica diante de um contexto histórico nacional altamente excludente em termos do direito à educação e que

ainda se faz presente, por exemplo, na gritante falta de vagas na educação infantil e na ausência contumaz de professores com a formação acadêmica adequada. Sem o direito de acesso ao conhecimento para todos, a educação em direitos humanos não se concretiza na prática e o exercício da cidadania – em tese destinada a todos os futuros cidadãos – se vê comprometida.

Segundo Benevides (1996), há um conteúdo óbvio, decorrente da própria definição de direitos humanos e do conhecimento sobre suas dimensões históricas, sobre as possibilidades de sua reivindicação e garantias. Este conteúdo deve estar efetivamente vinculado a uma noção de direitos, mas também de deveres, estes decorrentes das obrigações do cidadão e de seu compromisso com a solidariedade. É importante, ainda, que sejam mostradas as razões e as consequências da obediência à normas e regras de convivência. Em seguida, este conteúdo deve conter a discussão – para a vivência – dos grandes valores da ética republicana e da ética democrática. Os valores da ética republicana incluem o respeito às leis legitimamente elaboradas, a prioridade do bem público acima dos interesses pessoais ou grupais, e a noção da responsabilidade, ou seja, de prestação de contas de nossos atos como cidadãos. Por sua vez, os valores democráticos estão profundamente vinculados ao conjunto dos direitos humanos, os quais se resumem no valor da igualdade, no valor da liberdade e no valor da solidariedade.

A escola, como uma instituição responsável pela formação integral dos cidadãos e de acordo com o documento, um local importante para a consolidação da educação em direitos humanos deve possibilitar que o direito de aprender ocorra de maneira plena, pois só assim podemos considerar que a instituição escolar respeita os direitos humanos.

Em uma escola na qual o direito de aprender não está garantido, os alunos não sabem ler e escrever, o acesso ao conhecimento deixado pelas gerações anteriores não se efetiva, os alunos não encontram oportunidade de ampliar sua visão sobre o que ocorre para além da realidade na qual estão inseridos e, portanto, onde a formação da cidadania – pautada integralmente em uma formação e prática dos direitos dos humanos e nível escolar - não é permitida em sua plenitude, a EDH não acontece plenamente, mesmo que essa mesma instituição de ensino trabalhe o conceito de direitos humanos, sua trajetória histórica e realize algumas atividades voltadas para o desenvolvimento de valores relacionados ao tema. Isto porque a narrativa geral do PNEDH localiza tal proposta mais como um objeto de estudo, do que propriamente um elemento aglutinador

de um processo de escolarização pública, que aposte na democracia e na prática alargada dos direitos humanos como um meio de vida.

A garantia do direito de acesso ao conhecimento e a uma escola que prepare para o exercício da democracia é o passo mais importante para a concretização da educação em direitos humanos como prática. Percebemos que o PNEDH trata dessa perspectiva, tão relevante para a formação em educação em direitos humanos na Educação Básica, como muito menos ênfase e destaque, o que demarca de forma objetiva, mais a perspectiva dos direitos humanos como um objeto de estudo específico.

Podemos observar nas vinte e sete ações programáticas da educação básica que a concepção de educação em direitos humanos predominante enfatiza a EDH como conteúdo a ser integrado às disciplinas existentes no currículo e nas diretrizes curriculares da educação básica. As próprias ações descritas pelo PNEDH, além de serem demasiadamente gerais – ante as necessidades de certa objetividade e clareza que se espera de um instrumento de planejamento e ação de uma política pública - não oferecerem uma orientação mais detida ou aprofundada de como se efetiva uma EDH no espaço escolar ou quais as ações que realmente possibilitam as instituições de ensino a educar em direitos humanos, esvaziando uma perspectiva mais ampla e articulada dessa educação.

Podemos observar que é predominante a intenção de garantir a inserção da EDH nas diretrizes curriculares da educação básica integrando seus objetivos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino, o que de fato é bastante relevante, mas que não contempla inteiramente uma perspectiva mais ampla dela. Isto porque, a EDH se converte em elemento que define e justifica o próprio sentido de uma escolarização pública marcada, de diversas formas e em vários níveis, por essa perspectiva. Nesses termos:

Quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos, supõem a utilização de metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens. Exigem, no caso da educação formal, a construção de uma cultura escolar diferente, que supere as estratégias puramente frontais e expositivas, assim como a produção de materiais adequados, que promovam interação entre o saber sistematizado sobre Direitos Humanos e o saber socialmente produzido. Devem ter como referência fundamental a realidade e trabalhar diferentes dimensões dos processos educativos e do cotidiano escolar, favorecendo que a cultura dos Direitos Humanos penetre em todo o processo educativo (CANDAU, 1998, p. 405).

Notamos que, no que diz respeito à educação básica, o PNEDH parece não ter aproveitado a oportunidade de deixar mais clara essa outra perspectiva presente na proposta de uma EDH, capaz de contemplar uma escola que forma seus alunos para a democracia e para a consolidação de uma sociedade cada vez mais democrática para todos, por meio do acesso ao conhecimento, historicamente acumulado pela sociedade como um direito em meio a uma cultura escolar pública que enxergue os Direitos Humanos não como um eixo a mais, mas como um denominador comum a todos os objetivos e práticas escolares.

Não se perde de vista que algumas poucas ações citadas no documento, ainda que de forma demasiadamente vaga, como é o caso de “incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino” ou “construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos” são realmente importantes e se aproximam de uma visão mais abrangente da EDH. Contudo, percebemos que todas as outras ações citadas no PNEDH seguem a mesma e única perspectiva de inserção da temática dos direitos humanos no âmbito escolar. Mais do que contemplar ou não, diferentes perspectivas de uma proposta de EDH abrangente e consequente, o que se destaca aqui em relação ao PNEDH é a ênfase com que se toma uma determinada perspectiva.

Em outros momentos, podemos perceber que o PNEDH demonstra uma intenção em contemplar uma visão um pouco mais ampla de EDH. Passaremos a exemplificar alguns trechos nos quais analisamos uma perspectiva mais adequada de EDH utilizada no PNEDH. Embora ela tenha aparecido no documento de maneira bastante rápida entendemos que cabe uma análise mais atenciosa afim de demonstrar a perspectiva, que entendemos ser a mais abrangente e, proporcionalmente, consequente.

O documento inicia sua análise sobre a educação básica apresentando concepções e princípios sobre a EDH:

Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p. 31).

Podemos entender que a educação em direitos humanos com o dever de abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola e aos procedimentos pedagógicos deve ser aquela que garanta o acesso ao conhecimento e aos princípios democráticos, mas percebemos que isso não fica muito claro na redação do documento, ou seja, não foi devidamente aprofundado.

Temos como outro exemplo, um dos princípios da Educação Básica elencados no documento:

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 (sic) (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2007, p.32).

O princípio trata da garantia da cidadania, do acesso ao ensino, permanência e conclusão e qualidade da educação de maneira muito sucinta e pouco aprofundada. Entendemos que essa perspectiva, muito importante, mencionada rapidamente em apenas um dos princípios da Educação Básica deveria ser tratado com muito mais ênfase no documento, já que é pressuposto para que a educação em direitos humanos ocorra.

Em outro momento, o documento no que diz respeito à educação básica demonstra a preocupação com a efetivação do direito à educação, mas ainda de forma superficial:

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos (as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos (ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados (BRASIL, 2007, p.32).

Analisando, com base na retrospectiva histórica feita anteriormente, podemos observar que o texto do PNEDH destinado à Educação Básica enfatiza as ações relacionadas à liberdade e deixa de mencionar com clareza as questões relacionadas à igualdade, que se concretizam no acesso ao conhecimento, pressuposto importante do



direito à educação. Sem o foco devido na igualdade continuaremos a produzir mais desigualdade social.

De que modo a educação em direitos humanos pode acontecer plenamente em âmbito escolar, na Educação Básica, se o acesso, a permanência, a conclusão e a garantia de acesso também ao conhecimento formal não são garantidos? Percebemos a ausência de uma concepção ampliada de EDH que vai muito além da introdução do conceito e dos relatos históricos sobre o tema. Podemos afirmar que a escola que realmente concretiza em sua prática uma EDH garante não só o acesso e a garantia de vaga conquistada por meio da democratização do ensino, mas também um cotidiano de valores fundamentados nos princípios, aqui descritos para a Educação Básica, que também garantem o acesso ao conhecimento, o direito à concretização da aprendizagem e à cultura construída e transmitida pelas gerações passadas.

Em outro princípio da Educação Básica, o PNEDH também deixa de explicitar de maneira clara a importância da perspectiva da EDH como uma forma de garantia do direito à educação: “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” (Brasil, 2007, p.32). Talvez, fosse mais oportuno nesse princípio, descrever a perspectiva de que o direito à educação está inserido na prática que deve ser adotada, para que a instituição escolar esteja coerente com os valores e princípios da EDH, porém o documento não abordou de maneira clara o que consideramos essencial.

Nas ações programáticas também percebemos a ausência de incentivo a políticas públicas que garantam o direito à educação e o acesso ao conhecimento. Em uma das ações: “favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano” (Brasil, 2007, p.33), o documento poderia ter avançado na questão das práticas pedagógicas para que em si se pautassem pelos direitos humanos como esteio de uma educação pública, sem perder de vista aquilo que é próprio da escolarização Masschelein (2013).

A escola que não garante a aprendizagem dos seus alunos, acesso aos conhecimentos de leitura, escrita e matemática, literatura, não desenvolve práticas pedagógicas democráticas, necessárias para a efetivação da educação em direitos humanos.

O projeto político pedagógico é um instrumento importante e poderia ter sido abordado com maior ênfase pelo PNEDH, visto que precisa ser construído coletivamente, norteando o cotidiano escolar e proporcionando uma ótima oportunidade de discussão sobre o direito de acesso ao conhecimento que deve ser garantido pela escola, bem como tendo incluído em seu texto, a perspectiva de educação em direitos humanos.

Embora muitas vezes a garantia de acesso ao conhecimento dependa de políticas públicas que possibilitem o direito à educação, para além do acesso e permanência, a escola é o local onde a EDH ocorre.

Desse modo, na EDH a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável, para o acesso a outros direitos e ao exercício pleno da cidadania.

A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, o que inclui o acesso ao conhecimento e o direito à educação. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

Já na Introdução o PNEDH poderia ter dedicado um espaço para descrever um pouco a trajetória de conquista do direito à educação como direito humano, mas percebemos a presença de tal descrição em apenas um dos trechos e de maneira muito superficial:

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras (Brasil, 2007, p.23).

No âmbito da Educação Básica, outro ponto que parece falho no documento, é a ausência de diretrizes que poderiam sanar inclusive o problema apontado anteriormente. As possíveis diretrizes que, entendemos, deveriam constar no documento serviriam para esclarecer melhor como a EDH ocorreria no cotidiano escolar e nortearia as ações tanto das escolas como das Secretarias de Educação. Apenas enumerando princípios e ações o PNEDH não deixa suficientemente claro os procedimentos para o desenvolvimento da EDH nas instituições de ensino.

O PNEDH também não possui metas, a serem alcançadas em um período previamente estabelecido. Acreditamos que no caso da Educação Básica essa ausência seja ainda mais prejudicial, pois sem um prazo para o cumprimento das ações previstas no documento perdemos a possibilidade de efetivação de seus objetivos para uma geração que logo não estará mais na Educação Infantil, etapa tão relevante na formação dos sujeitos. Embora o plano apresente como uma de suas linhas gerais de ação: avaliação e monitoramento, elas são bastante genéricas.

Apesar das questões aqui apresentadas devemos salientar que o PNEDH apresenta uma parte dedicada à Educação Básica, importante etapa na construção de saberes e formação para a cidadania, tratando de valores, princípios e ações relevantes como é o caso do respeito às diferenças, o caráter coletivo, democrático e participativo, que deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo e igualdade.

Se pensarmos na escola que temos hoje no Brasil, com tantas situações de violência, é inegável a importância de um documento que afirme tais valores como aqueles que devem fundamentar a prática escolar. O PNEDH também apresenta em suas ações programáticas para a educação básica, alguns conceitos relevantes para levar nossos educandos a conquistar uma formação cidadã. É um avanço, e mesmo com todas as eventuais lacunas, segue rumo à concretização de uma política pública voltada para a educação em direitos humanos em um país que ainda tem muito a caminhar no que diz respeito à garantia dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988.

### **3. O PNEDH COMO POLÍTICA PÚBLICA E SEUS DESDOBRAMENTOS.**

Este capítulo tem como objetivo entender o PNEDH como política pública, analisando alguns desdobramentos ocorridos a partir dele para que se tornasse conhecido e implantado na prática escolar de forma mais clara e objetiva.

Destacamos aqui a formulação das Diretrizes Nacionais para a EDH, algumas ações decorrentes da aprovação do PNEDH e a legislação surgida posteriormente a sua implementação, como consequência dessa política pública.

#### **3.1 O PNEDH como política pública.**

O que pode qualificar o PNEDH como uma política pública? Segundo Souza (2006), não existe uma única definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política, que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), apresenta-a como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. De acordo com essa autora, a conceituação mais conhecida é a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que é, que diferença faz. As definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o significado e sentido das ações de governo nas diferentes esferas de Estado.

Ainda segundo Souza , podemos entender política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças.

Para Saravia; Ferrarezi (2006), trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. São estratégias que apontam para diversos fins desejados pelos vários grupos que participam do processo decisório. A finalidade única de todo esse processo é a consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas. Em uma perspectiva mais operacional é

possível dizer que uma política pública é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e de alocação de recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos.

Para Saravia; Ferrarezi (2006), o processo de política pública não é uma ordenação tranquila, na qual cada um desempenha o papel esperado, não possui uma racionalidade manifesta e imutável. É um processo dinâmico no qual ocorrem imprevistos e ajustes constantes, embora o modelo racional tenha sobrevivido e continue vigente.

No que diz respeito aos diversos significados da expressão política pública, Aguilar Villanueva (1992), afirma que política pode denotar várias coisas: um campo de atividade governamental como a política de saúde, ou um propósito geral a ser realizado como, por exemplo, uma política de emprego, ou ainda, uma situação social desejada como é o caso da política de segurança. Pode ser também uma proposta de ação específica, como a alfabetização de adultos ou uma norma, ou normas que existem para determinada problemática como é o caso da política energética.

Para Ball e Mainardes (2011), uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. Cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão do qual participa certo número de atores.

Existem diversas formas de estudar uma política. Segundo Hogwood e Gunn (apud Saravia; Ferrarezi, 2006), é possível analisar uma política em pelo menos sete perspectivas: estudos de conteúdos políticos em que o analista procura descrever e explicar a gênese e o desenvolvimento de políticas específicas; estudos do processo das políticas, onde o foco são as etapas pelas quais passa um assunto e a influência de diferentes setores no desenvolvimento desse assunto; estudos de produtos de uma política; estudos de avaliação; informação para elaboração de políticas; análise de processo e análise de políticas.

No que diz respeito à formulação de planos de ação estatal, segundo Celso Lafer<sup>7</sup> (apud Azanha 1993, p.72), a primeira experiência de planejamento governamental no Brasil foi executada pelo governo Kubitschek com seu plano de metas que ocorreu de 1956 a 1961. Os planos que se sucederam desde 1940 foram propostas, diagnósticos e tentativas de racionalização do orçamento.

Segundo Azanha, a ideia de um PNE permaneceu sem efeitos até 1962 quando foi elaborado e instituído o primeiro plano nacional relacionado à educação. Após a iniciativa pioneira na área educacional em 1962, sucederam-se em trinta anos, cerca de dez planos. Apesar da exaustiva sucessão de planos o autor não descarta a importância de tais documentos e suas pretensões, ratificando que a função de planejar não é algo contingente e se configura em um instrumento essencial de governo. Certamente o sentido da discussão proposta por esse autor, em relação a Planos Nacionais de Educação pode iluminar a análise de um plano de caráter mais específico como é o caso do PNEDH. Assim:

O estabelecimento de um plano de educação implica, preliminarmente, a definição de uma política educacional . Nesses termos um plano de educação se define como um conjunto de medidas de natureza técnica, administrativa e financeira – a serem executadas num certo prazo – e selecionadas e escalonadas a partir de uma política educacional. Esse conceito de plano tem a sua principal vantagem no fato de pôr em relevo o que é realmente imprescindível: a definição de uma política educacional (AZANHA, 1993, p. 76).

Ainda segundo esse autor, o significado do termo “planejamento” é muito ambíguo, mas no seu uso trivial ele compreende a ideia de que sem o mínimo de conhecimento das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficiente, ainda que haja clareza a respeito de seus objetivos. Não há uma ciência do planejamento e nem mesmo há métodos de planejamentos gerais que possam ser aplicados à variedade de situações sociais, independentemente de considerações de natureza política, histórica, cultural e econômica. É claro que a simples existência de planos, por si só, não assegura a continuidade da ação governamental que fica sempre

---

<sup>7</sup> LAFER, C. O planejamento no Brasil: observação sobre o plano de metas (1956-1961). In: LAFER, B.M. (org.) Planejamento no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1970.

na dependência de condições de estabilidade política e administrativa. Às vezes nem com a continuidade de um mesmo governo é possível reunir tais condições para a concretização das ações necessárias previstas em um documento desse peso.

Fábio Konder Comparato<sup>8</sup> (apud Azanha, 1993, p.77), explica que tendo em vista as dificuldades que a descontinuidade administrativa cria ao esforço de planejamento e, portanto, à execução e realização dos planos criados pelos governos, previu no seu anteprojeto de constituição publicado em 1986, mecanismos institucionais destinados a proteger o processo de planejamento nacional da instabilidade que está sujeita a administração pública. Esse é apenas um exemplo de uma tentativa de resolver um dos problemas relacionados aos planos e aos processos de planejamento, isto é, a falta de continuidade das políticas. Mas essa não é a única causa do insucesso de um plano. Segundo Azanha, muitas vezes a causa do fracasso de um plano são seus próprios defeitos e não outras causas externas. Enfim não é possível simplificar as coisas e considerar que a descontinuidade política é um mal a ser eliminado necessariamente. Muitas vezes a alternância de poder é essencial. Além disso, o anseio de racionalidade, que motiva a supressão dos obstáculos criados ao planejamento e ao estabelecimento de planos pode restringir as condições necessárias da vida democrática. A instabilidade da hegemonia de grupos políticos pode ser simplesmente o resultado do exercício democrático.

Com relação aos reflexos de um plano e sua interferência na autonomia das escolas, o mesmo autor afirma, que a autonomia das escolas tem seu fundamento na exigência ética de que a ação educativa não se reduza às questões burocráticas e à execução de tarefas previamente determinadas por órgãos exteriores à instituição. A ação educativa requer uma consciência individual e coletiva dos objetivos educacionais e dos valores a eles ligados. Sem essa consciência não é possível definir responsabilidades.

Para Ball e Mainardes (2011), a perspectiva pós-estruturalista tenta resolver as limitações de outras abordagens. Os pós-estruturalistas acreditam que é preciso considerar as ações dos sujeitos para a compreensão das políticas, bem como a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes. A perspectiva pós-estruturalista destaca a importância de analisar o discurso das políticas, em que o termo discurso foi utilizado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento.

---

<sup>8</sup> COMPARATO, F.K. Muda Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Saravia e Ferrarezi (2006), utilizando Thoenig (1985), entende que cada política pública passa por diversos estágios. Em cada um deles, os atores, as coalizões e os processos são diferentes. As políticas públicas estruturam o sistema político, definem e delimitam os espaços, os desafios, os atores.

De todo modo, sem perder de vista as características gerais de uma política educacional e da compreensão de um plano de educação como o PNEDH como um importante instrumento de política pública, adotamos parte da abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball - considerada um “método de pesquisa de políticas” como perspectiva de análise para a presente pesquisa. Segundo Ball; Mainard (2011), o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são criadas e recriadas. Os três ciclos principais são: o contexto de influência, de produção de texto e de prática. Cada um deles apresenta lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates. Em 1994, Ball acrescentou dois contextos aos anteriores: o dos resultados e da estratégia.

No primeiro capítulo do presente trabalho iniciamos a discussão sobre o contexto histórico que gradualmente construiu a trajetória das políticas de direitos humanos no mundo e no Brasil. Segundo Ball e Mainardes, há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas, incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que elas podem gerar nas práticas e para isso devem ser considerados o contexto, os textos e as consequências da política. Assim, segundo esses autores a análise do contexto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica e às influências de grupos de pressão e de movimentos sociais.

No caso do PNEDH constatamos que a trajetória dos direitos humanos no âmbito mundial acabou por influenciar diretamente a formulação de políticas públicas voltadas para esta temática. Toda a caminhada percorrida pela humanidade desde o processo de Independência Americana - definida anteriormente como marco inicial na luta pelos direitos humanos - interferiram na concretização do PNEDH como política pública que tem entre os seus principais objetivos uma EDH.

Dentro da análise de contexto proposta destacamos a importância do PNDH, documento anterior ao PNEDH e que impulsionou de maneira significativa a construção do documento objeto da presente pesquisa. O PNDH é um programa do Governo Federal do Brasil criado com base no art. 84, inciso IV, da Constituição, pelo Decreto nº 1904 de 13 de maio de 1996, "contendo diagnóstico da situação desses direitos no País e



medidas para a sua defesa e promoção, na forma do Anexo deste Decreto". Já existem três versões do PNDH. As versões I e II foram publicadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), e a última, ou PNDH III, foi publicada no final de 2009, no governo Lula.

De acordo com o texto do Plano, o processo de elaboração do PNEDH iniciou-se em 2003, com a criação do CNEDH. Percebe-se um esforço na descrição sobre a construção do documento para demonstrar que as influências de grupos diversos e dos movimentos sociais ocorreram de maneira intensa e com objetivo de caracterizar tal política e governo como democrática.

Entretanto, Nunes (2013), ao investigar o perfil dos integrantes do CNEDH, constatou que, entre os representantes nacionais, somente um representava uma ONG ligada à defesa dos direitos humanos, sediada na região nordeste, enquanto cinco exerciam cargos políticos e dez eram professores pesquisadores de IES localizadas no eixo sul/sudeste/centro-oeste. Constatou também a ausência de representantes da região norte do país, assim como da educação básica e concluiu que examinando esses aspectos, é difícil validar que o CNEDH resulte de um processo democrático e de participação popular, sendo que os seus membros não compõem um quadro representativo da diversidade existente no país. Ainda sobre o conteúdo do documento, segundo a autora da pesquisa, não há identificações sobre o histórico dos encontros ou sobre qualquer outra fonte que possibilite investigar e descrever como se deu o processo de participação.

Há referência quanto à participação do setor civil, mas sem maiores detalhamentos dos atores que se envolveram, tampouco sobre as proposições advindas desse setor que foram inseridas no plano. Resumindo, não se encontrou registro sobre o processo de construção do plano, nem do modo como ocorreu a participação da sociedade civil, nem em que medida os professores colaboraram. A autora, também questiona a citada participação pela internet, constante do documento, pois participar de uma consulta é diferente de debater o tema e ter suas propostas incorporadas ao texto.

Em 2006, foi concluído um trabalho que precedeu o documento, sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação, selecionada pelo CFCH/UFRJ, instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO. A referida equipe tinha as atribuições de sistematizar as contribuições recebidas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos; apresentar ao CNEDH as propostas consolidadas;

coordenar os debates sobre as mesmas, em seminário organizado no Rio de Janeiro, e formular uma versão preliminar do PNEDH, apresentada ao CNEDH. Coube ao Comitê Nacional, a análise e a revisão da versão distribuída para os participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no mês de setembro de 2006, em Brasília. A partir daí o documento foi submetido à consulta pública via internet e posteriormente revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definitiva.

Observamos, analisando o contexto de influência em que foi idealizado o PNEDH, que aparentemente houve participação da sociedade civil como descrito anteriormente e que os embates ocorreram de maneira sistematizada em um cronograma previamente estabelecido, mas no trabalho realizado por Nunes (2013) essa pesquisadora conclui que apesar do documento descrever que coube ao grupo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) realizar relatórios e sistematizar os encontros estaduais de EDH, elaborando a primeira proposta da versão do PNEDH, que passaria posteriormente pelo crivo do CNEDH. A análise documental do plano permite afirmar que a sua elaboração foi conduzida por agentes institucionais vinculados ao governo federal numa clara relação estabelecida com a UNESCO. Em vista das exigências postas nas últimas décadas pela UNESCO e da necessidade do país cumprir essas exigências, considerando-se que tal cumprimento é critério para vários financiamentos, a pesquisadora levanta a hipótese de que o processo de tal elaboração careceu de oposições significativas, visto que os agentes envolvidos direta ou indiretamente relacionam-se com o governo.

Apesar dessa crítica, a iniciativa até o momento parece inédita no contexto de influência ocorrido na elaboração do PNEDH: uma universidade federal vencedora de um processo licitatório foi escolhida para realizar o árduo trabalho de organização de um longo processo de compilação e debates de todo o material coletado, para ser finalizado pelo CNEDH interligando assim os dois contextos até aqui analisados: o de influência e o de produção de texto.

Podemos observar, no entanto, que os embates e disputas ocorrem em todos os níveis e em todas as arenas do aparato envolvido na formulação e implementação da política. Essas arenas de acordo com Fulcher (apud Saravia e Ferrarezi, 2006), aparecem geralmente em forma de tensões e contradições ou disputas discursivas. Ocorre que no corpo do documento não existe nenhum relato sobre como a UFRJ realizou a compilação das discussões realizadas, nem os critérios utilizados para as escolhas feitas.

Enfim, não existe uma descrição do processo realizado pela instituição selecionada e dos embates e disputas travados entre os diversos grupos sociais envolvidos.

O PNEDH em nenhum momento explica o caminho percorrido pela UFRJ na coleta e seleção dos resultados obtidos durante as discussões realizadas sobre o tema, deixando uma lacuna que enseja algumas hipóteses. Uma delas é abordada no trabalho de Nunes (2013), no qual a pesquisadora afirma que de acordo com o documento, coube ao grupo da UFRJ realizar relatórios e sistematizar os encontros estaduais de EDH, elaborando a primeira proposta da versão do PNEDH, que passaria posteriormente pelo crivo do CNEDH.

Em contraposição, Lima (2007), afirma que o PNEDH é um importante instrumento de consolidação de políticas públicas em direitos humanos. Para a autora a importância do PNEDH para a sociedade brasileira parece indiscutível, uma vez que é possível constatar em seu texto a busca pela equidade e qualidade social, visando construir uma consciência de cidadania democrática na comunidade e ainda contribuir para a vigência de um Estado brasileiro realmente democrático. A autora realizou entrevistas com os membros do CNEDH que participaram da elaboração do plano e apresenta uma perspectiva contrária àquela observada pela pesquisadora anterior.

Observando as falas dos entrevistados Lima (2007) constatou que existiram dificuldades, como a distância entre os membros e a falta de tempo. Na leitura dos relatórios dos Encontros Estaduais realizados em cinco estados a autora percebeu a importância dos mesmos, pela participação de entidades, associações, entidades públicas e privadas, representação de membros da sociedade civil e de órgãos envolvidos com as área de abrangência do Plano. Isto, conforme a pesquisadora ficou evidenciado no relatório do Encontro de Educação em Direitos Humanos do estado de Goiás e segundo ela os Encontros Estaduais constituíram importantes espaços de debates, discussões e reflexões que contribuíram para a elaboração e revisão do documento.

Acreditamos que o PNEDH, apesar de todos os problemas encontrados no seu processo de construção, não pode ser entendido como uma política sem importância no cenário nacional de um país que ainda tem muito a fazer no campo dos direitos humanos. Com todas as suas imperfeições, o documento avança nas discussões da temática em questão contribui na consolidação dos princípios e valores difundidos pelos direitos humanos no decorrer da história da humanidade.

Contudo, percebemos que o documento por si só não basta. É preciso que a partir do PNEDH outras ações, necessárias, sejam realmente concretizadas. É a partir da conquista de uma política pública voltada para as questões relacionadas aos direitos humanos e à EDH que governo e sociedade devem estar mobilizados para garantir a continuidade e a efetivação das ações descritas no documento.

Não basta apenas a existência de um plano nacional, é preciso ir mais além, é necessária a implementação de ações que o consolidem o PNEDH de maneira efetiva. As normativas em si, não são suficientes para a efetivação de uma cultura que garanta, promova e proteja os direitos humanos, daí a importância da articulação entre o Estado e a sociedade civil. Não há dúvida que o PNEDH, é um passo relevante, do ponto de vista político, mas ainda falta muito para ser considerado uma política de Estado de fato, assumida pelos ministérios correspondentes, tanto em programas como em ações, com garantia de disponibilidade de recursos para sua implementação. O PNEDH traz em sua base a pauta dos direitos humanos e da EDH, como eixo central para a conquista dos mesmos. Além disso, a sua implementação exige uma vontade política do Estado brasileiro, no sentido de garantir uma interlocução efetiva do MEC e da SDH com outros órgãos e instituições públicas e privadas que possam subsidiar e colaborar com a estruturação da política pública de EDH no país.

Entendemos também que os desafios do PNEDH não se encontram relacionados ao acordo da ideia de um plano. Percebemos ainda, que as discussões mais relevantes estão pautadas no seu conteúdo, seu nível de detalhamento, principalmente, quando sua atenção se volta para a educação básica, como veremos oportunamente.

### **3.2 – As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.**

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi instituído em 2003 pelo Governo Federal e consolidado em 2006. Seis anos mais tarde, o Conselho Nacional de Educação, fundamentado no que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de

1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação a todos (as), com a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Percebemos inicialmente um lapso de tempo bastante longo entre a implementação do PNEDH e a Resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Se a função principal do documento que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos é nortear o ensino do tema nas instituições previstas pelo PNEDH, podemos entender que durante seis anos não foi possível estabelecer os parâmetros pelos quais os caminhos da EDH deveriam ser trilhados, estabelecendo uma política no mínimo peculiar e notadamente anacrônica. Os dois documentos que possuem relevância para a trajetória dos direitos humanos em nosso país deveriam ter sido apresentados de maneira conjunta, possibilitando ações que integrariam teoria e prática de maneira mais clara e efetivando uma política pública de maneira mais satisfatória e consequente.

Talvez, no intuito de tentar sanar ainda mais as lacunas deixadas, em 2013, o Governo Federal lançou o Caderno de Educação em Direitos Humanos - Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. A seguir analisaremos os dois documentos relacionados às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos: o primeiro é a Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o segundo é o Caderno de Educação em Direitos Humanos do Governo Federal.

A Resolução nº 1 do CNE é o documento legal que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O Caderno de Educação em Direitos Humanos foi lançado posteriormente pelo Governo Federal para detalhar , esclarecer e difundir as Diretrizes estabelecidas na Resolução do CNE.

A Resolução nº 1 do CNE é composta por treze artigos e assinada pelo então Presidente do CNE, Antonio Carlos Caruso Ronca.j

Podemos observar em seu art. 2º, a importante afirmação que a Educação em Direitos Humanos é um dos eixos fundamentais do direito à educação, portanto uma

não existe sem a outra, mas percebemos que mais uma vez a questão é tratada de maneira superficial e quando o texto avança no que diz respeito ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos, nada especifica sobre a garantia do direito à educação e da distribuição do conhecimento e da informação que são pressupostos para alcançarmos a igualdade preconizada pelos direitos humanos.

Art. 2º 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.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos (as) os (as) envolvidos (as) nos processos educacionais. (BRASIL, 2012).

Destacamos no art. 3º os princípios da Educação em Direitos Humanos estabelecidos pela Resolução nº 1:

- I - Dignidade humana;
- II - Igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - Laicidade do Estado;
- V - Democracia na educação;
- VI - Transversalidade, vivência E globalidade;
- VII - Sustentabilidade socioambiental

Em seu art. 4º são descritas as seguintes dimensões da Educação em Direitos Humanos:

- I - Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

V - Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Podemos perceber que os princípios e as dimensões apresentadas pela Resolução que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pouco diferem daqueles elencados no PNEDH. Mais uma vez as questões sobre o direito à educação incluindo o acesso e o direito ao conhecimento aparecem de maneira rápida e superficial.

Existe no documento que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos uma perspectiva já apresentada no PNEDH de contemplar com maior abrangência a questão de uma EDH baseada nos conhecimentos históricos sobre o tema e afirmação de valores coerentes com os direitos humanos.

Destacamos que essa perspectiva é realmente muito importante para um país que apresenta o contexto histórico do Brasil, mas que não deve ser o aspecto único ou mais importante a ser tratado pela legislação que fundamenta a EDH. Nesses termos, a Resolução que estabelece Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos poderia, ou talvez deveria, tratar de maneira mais abrangente as questões relativas ao direito à educação e o acesso ao conhecimento.

Podemos observar a mesma perspectiva limitada na questão da EDH em todo o texto do documento, como por exemplo, nos objetivos:

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Em seu art. 6º a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelece que:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos seguintes documentos escolares: Projetos Político-Pedagógicos (PPP); Regimentos Escolares; Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); Programas Pedagógicos de Curso (PPC); Materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012).

Percebemos a tentativa de inserir a Edh nos principais documentos escolares como forma de legitimar as ações que tenham como fundamento os direitos humanos. Tais documentos são importantes para o cotidiano escolar quando vivenciam na prática o que estabelecem, portanto, parece que é possível notar um avanço para a EDH.

De maneira bastante sucinta o art. 7º, da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelece:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior 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 (BRASIL, 2012).

Analisando esse aspecto quanto à organização dos currículos percebemos que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos deixam mais claro que não será criada uma nova disciplina de EDH.

A perspectiva que mais uma vez percebemos, foi esquecida é aquela que contempla os requisitos de uma instituição escolar que realmente esteja pautada nos princípios dos direitos humanos. É essencial que o tema seja tratado durante as aulas, de forma interdisciplinar e sem dar origem a mais uma disciplina do currículo escolar, todavia não será esta mais uma visão reduzida no ensino da EDH? Talvez a elaboração de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos se constituiu em uma ótima oportunidade para estabelecer de forma mais clara, uma outra perspectiva sobre os pressupostos que norteiam uma escola realmente comprometida com as questões dos direitos humanos, em todos os seus níveis hierárquicos e em todos os seus ambientes de trocas cotidianas.



Em seus artigos finais a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 trata da formação dos professores sobre o tema em questão e sobre a participação da comunidade:

- Art. 8º 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.
- Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos (as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.
- Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.
- Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.
- Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Observamos que a Resolução estabelece a obrigatoriedade da Educação em Direitos Humanos na grade curricular dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, bem como de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. A obrigatoriedade estabelecida pela legislação legitima a importância do trabalho voltado à EDH na formação de professores e nas ações que devem ser desenvolvidas pelas instituições de ensino.

O Caderno de Educação em Direitos Humanos - Educação em Direitos humanos: Diretrizes Nacionais, elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR, em 2013, um ano após a Resolução nº1, de 30 de maio de 2012, de acordo com o texto de sua apresentação, tem o propósito de divulgar e difundir informações relativas à EDH, segundo o que preconiza o Programa Mundial de Direitos Humanos (2005-2014), e é uma parceria entre a SDH/PR, a Organização dos Estados Ibero- americanos (OEI) e o MEC. O documento objetiva orientar a comunidade escolar e todos os responsáveis pela educação, atendendo aos objetivos de promover a inclusão e a prática da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino.

Na Introdução o texto cita ligeiramente a questão do direito à educação: “Antes de tudo, é indispensável que se reconheça que a educação é um direito humano, garantido pela Constituição Federal em seus Artigos 205 a 214. O texto constitucional é claro ao dispor que é dever da nação proporcionar educação a todos”.

Ainda na Introdução do documento notamos que a questão do cotidiano escolar e suas práticas aparecem pela primeira vez, de forma breve, mas demonstrando um início de preocupação com o perfil das instituições que estão pautadas na temática dos direitos humanos.

O documento destaca que as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos acreditam na importância do cotidiano do ambiente educacional – momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências. Esses espaços são oportunos para a construção dos valores, significados e estabelecimento da cultura dos direitos humanos.

Ainda segundo o documento, “o ambiente educacional é o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece. Existe uma diversidade de participantes (estudantes, professores, gestores e comunidade escolar em geral), que possuem cultura e experiências diferentes”. Nessa situação, a EDH intervém por meio de uma mediação pedagógico-pacificadora, restabelecendo os valores e a segurança necessários para um ambiente educacional saudável, no qual a justiça, a igualdade, o respeito, a solidariedade e a consideração entre as pessoas prevalecem. Notamos que o texto do presente documento demonstra uma nova preocupação em destacar quais são os valores que devem pautar a prática de um ambiente que se propõe a vivenciar os direitos humanos. Se considerarmos que a igualdade deve ser entendida como o princípio que garantirá o direito à educação para todos no que diz respeito ao acesso e à distribuição do conhecimento podemos entender também que de forma tímida, o documento traz a perspectiva mais ampla de EDH.

O documento, ainda na sua Introdução, continua afirmando que:

desta forma, a EDH é mais do que uma educação para mediação de conflitos, visto que fortalece laços de solidariedade, notadamente nas comunidades escolares em que os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana já são vivenciados; e se não ocorrem, devem ser estimulados a acontecer (BRASIL,2013).

São seis os princípios que sustentam a Educação em Direitos Humanos segundo as DNEDH: a) dignidade humana; b) democracia na educação e no ensino; c) valorização das diversidades; d) transformação social; e) interdisciplinaridade; f) sustentabilidade. Com densidade de significados, cada um desses preceitos se explica como instrumento de disseminação e realização dos Direitos Humanos.

Destacamos que dois dos princípios: dignidade humana e democracia na educação e no ensino – podem ser entendidos como uma tentativa, ainda que pequena, de ampliar a atuação da EDH para uma perspectiva que contemple o direito à educação o qual também é alcançado com a democratização do ensino tanto no acesso à vaga como ao conhecimento e à informação.

As duas primeiras unidades do Caderno trazem um apanhado histórico dos direitos humanos e da educação em direitos humanos no mundo e no Brasil e apresenta informações importantes para o leitor, mas percebemos que o documento muito pouco acrescenta à visão de EDH apresentada no PNEDH.

De acordo com o Caderno de Educação em Direitos Humanos a EDH deve ser orientada para a comunidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor. Por sua própria natureza, a Educação em Direitos Humanos pode contribuir poderosamente para renovar o processo educativo.

Os efeitos esperados são: (1) envolvimento e compromisso das pessoas comprometidas na luta pela defesa e proteção dos direitos humanos, que tornarão possível a continuidade das ações com novos atores e instituições; (2) consolidação da EDH como uma política pública através da geração de programas e projetos educativos com vistas a promoção e defesa dos direitos, valores e normas dos direitos humanos no sistema de educação formal; construção de processo de interlocução entre os espaços formais de educação e os espaços não formais; (3) estabelecimento de ações solidárias pelos docentes, discentes e técnicos administrativos, através de atividades educativas que tenham a EDH como eixo norteador.

Constatamos, de acordo com seu texto, que mais uma vez o Caderno de Educação em Direitos Humanos contempla uma perspectiva com foco restrito em EDH apresentada em documentos anteriores e pouco acrescenta de novo no que diz respeito ao direito à educação.

As duas primeiras unidades que compõe o Caderno de Educação em Direitos Humanos, apesar de demonstrarem os fundamentos históricos tanto dos direitos humanos como da EDH, repetem na essência o que o PNEDH já havia contemplado.

As Unidades 3 e 4 passam a tratar das Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos propriamente ditas. Uma das concepções trazidas por essas Diretrizes é a da *educação para a mudança e a transformação social*. Essa transformação proposta está

relacionada a fazer com que o sujeito possa realizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das violações e dos preconceitos que permeiam o seu ambiente, como, por exemplo, as desigualdades, a violência e a discriminação.

Dita reavaliação nada mais é do que a conquista do entendimento crítico, em que os sujeitos refletem sobre suas experiências e as modificam, através da educação dos valores humanísticos.

Deve-se ter prudência ao falar sobre formação para EDH, não esquecendo que o sujeito é um conjunto das experiências vividas e, assim, possui conceitos e verdades que ele mesmo construiu. A sugestão das Diretrizes não é educar partindo da premissa de que o indivíduo desconhece seus direitos, uma vez que esse indivíduo tem um conhecimento prévio sobre a temática. Ao contrário, as Diretrizes sugerem uma restauração de valores pelo conhecimento dos direitos humanos.

A unidade 3 do Caderno de Educação em Direitos Humanos destaca os princípios da dignidade humana que colocam o ser humano e seus direitos como centro das ações para a educação. Qualquer iniciativa deve obedecer, promoção dos direitos humanos e a valorização da dignidade do homem. O princípio de igualdade de direitos, orienta a realizar a justiça social, que muito além de tratar a todos como iguais, é dar a cada indivíduo a atenção e a importância merecida, percebendo as necessidades individuais. O princípio do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades trata da existência da pluralidade de sujeitos, onde pode nascer os preconceitos e as discriminações. Esse norte orienta como honrar as diferenças de cada pessoa e assim construir um ambiente de valores igualitários. A laicidade do Estado é o princípio que propõe a liberdade religiosa no contexto educacional, mantendo a imparcialidade da pedagogia ao disseminar os saberes, garantindo a diversidade das crenças.

O princípio da democracia na educação abrange os preceitos de liberdade, igualdade, solidariedade, e principalmente dos Direitos Humanos, que embasam a construção das condições de acesso e permanência ao direito educacional. O princípio da transversalidade, vivência e globalidade levanta a questão da interdisciplinaridade dos direitos humanos na construção das metodologias para EDH. Refere-se, também, à globalidade, significando o envolvimento completo dos atores da educação.

Por fim, o princípio da sustentabilidade socioambiental informa que a EDH deve incentivar o desenvolvimento sustentável.

Tais princípios aparecem na Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 e são reforçados na Unidade 3 do Caderno de Educação em Direitos Humanos para fundamentar a análise das metodologias de aplicação da Educação em Direitos Humanos no sistema educacional formal.

Somente na Unidade 4 o documento apresenta uma proposta metodológica para se trabalhar a EDH especificamente na Educação Básica e então percebemos o começo de uma visão um pouco mais ampla para efetivação dessa educação.

O documento já no início da unidade 4 considera que qualquer discussão sobre educação passa obrigatoriamente pela indagação dos direitos fundamentais do ser humano, que nasce com atributos e predicados os quais lhe conferem esses direitos em condições de igualdade, respeito e dignidade.

De acordo com o documento, o direito à educação está inserido nos direitos fundamentais e, portanto, não pode ser privilégio de alguns, mas deve ser assegurado a todos os cidadãos do mundo como uma condição necessária para o exercício da cidadania e uma existência digna. O direito à educação não se resume ao acesso à escola, pois ele não será vivenciado plenamente se a escola não der ao indivíduo informações, conhecimentos e domínio de técnicas, imprescindíveis à compreensão do mundo que o rodeia, desenvolvendo nele o senso crítico que o levará a uma ação transformadora da sociedade.

O conjunto de atividades criadas, desenvolvidas e vivenciadas nas escolas deve ser estimulado sob o ponto de vista da criatividade, como uma potencialidade humana possível de ser desenvolvida de modo a estimular práticas interdisciplinares, mediante diversas estratégias, com objetivo da aquisição do conhecimento e do desenvolvimento do gosto pela pesquisa em relação ao estudo do meio ambiente.

Ainda segundo o documento:

A Educação em Direitos Humanos concebe uma escola viva e dinâmica, com práticas educacionais que estimulem a participação de toda a comunidade escolar no seu destino e que legitimem processos participativos. Assim como por acreditarmos ser necessário estar em sintonia com uma educação dialógica como um meio para a construção da cidadania.[...]

Para tanto, é necessário que o Projeto Político Pedagógico das escolas contemple estratégias como: (1) incentivar o trabalho colaborativo, em que o diálogo indicará os caminhos para construção das relações; (2) estimular a curiosidade e o espírito investigativo sobre determinado problema ou contexto, de tal forma a possibilitar ao aluno Um encontro com a realidade e se for o caso, sua transformação; (3) selecionar conteúdos que

contribuam para o aperfeiçoamento da capacidade de observar, apreender e estabelecer relações entre as transformações que ocorrem e o contexto em que está inserido;

(4) tornar transdisciplinar a abordagem do conjunto de conteúdos de modo que o aluno enriqueça a visão de conjunto das diversas inter-relações existentes sem descuidar da dimensão histórica; (5) dar a esse ensino uma dimensão mais humana e social sem perder sua especificidade; (6) construir uma metodologia capaz de oferecer condições para se implementarem práticas educativas que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento e que estimulem a criatividade dos alunos (BRASIL, 2013, p. 51).

Podemos dizer que no Caderno de Educação em Direitos Humanos - Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais, a perspectiva de uma EDH mais ampliada e que contemple o direito à educação tanto no que diz respeito ao acesso à vaga quanto ao conhecimento e à informação somente aparece um pouco mais visível na Unidade 4, quando a mesma aborda a proposta metodológica para se trabalhar a EDH na Educação Básica.

Se pensarmos no tempo decorrido, entre a implementação do PNEDH e a publicação do Caderno de Educação em Direitos Humanos podemos perceber uma incoerência importante a ser ressaltada: sete anos se passaram entre um documento e outro, sem que os profissionais envolvidos pudessem saber a direção a ser seguida na efetivação de uma E.

O Caderno, elaborado somente em 2013, apresentou relevantes informações que teriam contribuído para que, antes dessa data, gestores e demais profissionais, principalmente, da área da educação tivessem entendido e efetivado uma política pública importante para o país.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estabelecidas pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, bem como o Caderno de Educação em Direitos Humanos – Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais, são documentos importantes cuja elaboração e apresentação deveria ser concomitante ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Percebemos que muito tempo passou sem que uma direção fosse apontada, o que interfere diretamente na execução de uma política pública. Os documentos posteriores ao PNEDH de alguma forma elucidam pontos obscuros, cuja solução já teria acontecido, se apresentados juntamente com o Plano.

Notamos que até o contexto histórico dos direitos humanos e da EDH apresentados no Caderno de Educação em Direitos Humanos proporcionam uma inserção muito mais abrangente e consequente do tema em questão.

O Caderno comenta diversos artigos da Resolução nº1, de 30 de maio de 2012 e repete vários princípios e conceitos nela citados, mas acrescenta outras informações como é o caso da contextualização e histórico dos direitos humanos e também das diretrizes propriamente ditas o que justifica a sua elaboração.

Esta análise nos permite afirmar que a apresentação desses importantes documentos com um lapso de tempo tão grande entre eles impediu a implementação satisfatória da política pública estabelecida pelo PNEDH.

Ressaltamos que as Diretrizes não vão suprir todas as lacunas apresentadas no PNEDH, mas contribuem muito para orientar e apontar os caminhos a serem seguidos e a perspectiva que deve nortear as ações de todos os profissionais envolvidos.

O Caderno de Educação em Direitos Humanos ainda ressalta os conceitos de Gestão democrática, Projeto Político Pedagógico e Avaliação, explicando como cada um tem seu papel definido na Educação em Direitos Humanos.

De acordo com o documento, uma escola pautada na gestão democrática deve criar espaços para o desenvolvimento das ações educativas onde mais do que “falar” ou “refletir” sobre os direitos humanos eles sejam vivenciados na prática. Os procedimentos e as práticas devem garantir a participação da comunidade escolar. O diálogo deve permear a prática cotidiana na escola.

A gestão democrática é respaldada no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que trata dos princípios pelos quais o ensino será ministrado. Essa modalidade de gestão deve ser orientada pelos princípios: da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e da gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

De acordo com o documento a EDH poderá promover o conhecimento necessário para a prevenção das violações dos direitos humanos, portanto deverá ser desenvolvida nos trabalhos ou na ação programática inserida no Projeto Político-Pedagógico da escola. Nesse sentido, os processos educativos devem ser participativos, voltados para a construção e a promoção de valores como a paz, a justiça, a tolerância e a solidariedade.

A unidade 4 do Caderno de Educação em Direitos Humanos dedica uma boa parte sobre a avaliação. Destacamos que nenhum documento até então tinha tratado

sobre o assunto, que julgamos bastante importante, e que do ponto de vista de cultura escolar é crucial para se perceber uma prática mais favorável de uma EDH abrangente e que permeie o trabalho escolar em todas as disciplinas e de todos os professores.

Conforme o documento, o objetivo da avaliação, não será resolver ou evitar um conflito, mas proporcionar a informação básica, necessária para que os implicados no processo educativo possam solucioná-lo formulando os juízos correspondentes. A avaliação deve projetar-se em um sentido amplo sobre os componentes da educação com professores, currículo, administradores, alunos, problemas. Nesse sentido, a avaliação deve facilitar o processo de negociação para harmonização evitando assim possíveis disparidades.

De acordo com o documento, os indicadores considerados positivos nos processos avaliativos devem traduzir avanços no sentido de:

- 1) fazer uma articulação de esforços conjuntos orientados a alcançar resultados educacionais mutuamente benéficos;
- 2) identificar mecanismos que indicam processos que criem as condições que viabilizem os propósitos estabelecidos;
- 3 ) construir espaços de diálogo no sentido de que as decisões sejam tomadas coletivamente;
- 4) concretizar ações que permitam os fins educacionais propostos;
- 5) estabelecer a avaliação em todas as etapas do processo educativo;
- 6) promover o intercâmbio de experiências entre áreas, os participantes, os propositores, as comunidades beneficiadas;
- 7) estabelecer meios para melhorar a qualidade da atividade educativa, que tem os direitos humanos como tema gerador (BRASIL,2013).

O documento finaliza com uma proposta de metodologia, fundamenta no modelo problematizador de Magendzo que se caracteriza pela abordagem crítica, levando o educando ou o defensor dos direitos humanos à conscientização dos problemas ou dificuldades que afetam sua comunidade, a partir da análise das dimensões políticas e ideológicas. O educando ou o defensor dos direitos humanos tem como característica própria explorar o meio em que vive e, por meio dessa exploração, constrói sua realidade e adquire novos conhecimentos. Nesse sentido, é necessário que o educador escolar promova uma reflexão e análise dos problemas e estimule os que dela participam a procurar soluções tendo como fundamento o respeito aos direitos humanos. Nas considerações finais o Caderno de Educação em Direitos Humanos destaca:



Uma educação de qualidade como aquela que deve proporcionar vivências significativas no campo social e científico, que permite ao aluno desenvolver seu potencial criador, mostrar a sua capacidade de realização. Portanto, na implementação do processo pedagógico é necessário difundir e intercambiar informações gerais e conhecimentos científicos, demonstrar e aprimorar seu comportamento social e contribuir para o fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade, cujo levantamento de problemas decorrentes das relações humanas e ambientais, leva à tomada de posição crítica em relação à qualidade de vida, contribuindo para a formação da cidadania (BRASIL, 2013).

Enfim, constatamos a importância das Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos para a consolidação da política pública estabelecida pelo PNEDH.

Correto seria se o documento que estabeleceu a política viesse acompanhado de suas Diretrizes, mas infelizmente no caso da Educação em Direitos Humanos isso não aconteceu, o que não invalida a importância de tal legislação.

. Acreditamos que as Diretrizes apontadas como um desdobramento do PNEDH, se elaboradas e apresentadas juntamente com o Plano, muito teriam contribuído para concepções melhor fundamentadas, todavia mesmo com os questionamentos que explicitamos é inegável o avanço nas questões relacionadas aos direitos humanos e à EDH.

### **3.3 - O Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos.**

Outro desdobramento que entendemos ser uma tentativa de divulgação do PNEDH e que julgamos ser um importante desenvolvimento da implementação de uma política pública voltada à temática dos direitos humanos no país é a criação e manutenção do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos foi instituído pela Portaria Interministerial nº 812, de 2 de julho de 2008, editada pelo MEC e pela SEDH/PR e publicada no Diário Oficial de 3 de julho de 2008.

Podemos observar a tentativa de divulgar o PNEDH por meio da premiação de iniciativas que promovam os direitos humanos. O Prêmio configura assim uma estratégia para fortalecer as práticas educacionais que divulguem ações com a temática

dos Direitos Humanos. O Prêmio, que teve 4 edições, foi realizado nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014.

De acordo com o <sup>9</sup> sítio eletrônico criado para o Prêmio, trata-se de uma iniciativa conjunta da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) – A OEI é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos, cujo âmbito de atuação se insere no contexto do desenvolvimento, da democracia e da integração regional - em parceria com o MEC e a SEDH/PR - o órgão da Presidência da República que trata da articulação e implementação de políticas públicas voltadas para a proteção e a promoção dos Direitos Humanos - e conta com o patrocínio e a execução da Fundação SM. O grupo SM, criado na Espanha há mais de 60 anos, é liderado pela Fundação SM, que define as linhas de atuação de empresas e retorna para a sociedade os lucros por elas gerados.

No Brasil, onde atua desde 2004, o Grupo SM já conta com um catálogo de conteúdos didáticos e de literatura infantil e juvenil amplo e diversificado, integrado a um projeto educacional que prevê ainda o estímulo à formação continuada e à valorização de professores e o incentivo à reflexão sobre educação, o apoio a projetos socioculturais de diversas instituições, e o fomento à leitura e à produção literária, com destaque para iniciativas como o Prêmio Barco a Vapor de Literatura Infantil e Juvenil e o Prêmio Ibero-americano de Literatura Infantil e Juvenil. A Fundação SM apoia também o Prêmio Professores do Brasil, promovido pelo MEC.

As quatro entidades acima referidas formam a Comissão Organizadora do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, que conta também com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Ainda de acordo com o site da Secretaria de Direitos Humanos criado especialmente para o prêmio, duas avaliações foram determinantes na idealização da 1ª edição do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos. A primeira foi a percepção de que a mobilização social em torno da defesa e da garantia dos Direitos Humanos no Brasil tem se dado em grande parte em função de iniciativas de indivíduos e organizações da sociedade civil, sendo necessário fortalecer as políticas públicas e o

---

<sup>9</sup> [www.educacaoemdireitoshumanos.sdh.gov.br](http://www.educacaoemdireitoshumanos.sdh.gov.br)

envolvimento do Estado em tais iniciativas. A segunda foi a de que, entre as cinco áreas cobertas pelo PNEDH — a educação básica, a educação superior, a educação não formal, a mídia e a formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça —, as duas primeiras talvez fossem as mais frágeis, e que por isso demandariam uma atuação mais protagonista do Estado, em suas três instâncias: federal, estadual e municipal. Contudo, a partir da segunda edição a terceira área foi incorporada, ou seja, a educação não formal, em virtude da grande demanda de entidades (como ONGs) que entraram em contato com a organização do Prêmio durante a primeira edição para solicitar sua inclusão, dada a relevância do trabalho que desempenham, muitas vezes suprimindo as carências da educação formal em algumas regiões do país.

O site criado para o Prêmio também disponibiliza a Revista Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos – edição de 2008 - que descreve os trabalhos premiados nesse mesmo ano. De acordo com a Revista o Prêmio cumpre com o estabelecido no PNEDH, lançado em 2003, que dispõe de um conjunto importante de ações, balizadas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e seu Plano de Ação – e visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país, por meio da disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social. Ainda de acordo com a Revista, o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos tem características singulares: é um prêmio concebido numa perspectiva pedagógica, ou seja, seu objetivo não é apenas o de premiar as melhores práticas de EDH, mas estimular a colaboração entre diferentes agentes envolvidos com a educação nacional e consolidar a percepção, segundo a qual os direitos humanos se realizam na coletividade, nos relacionamentos sociais, no estabelecimento de vínculos que respeitam e valorizam a diversidade. Por isso, a premiação não é concedida a indivíduos, mas a instituições de educação, espaços no qual as pessoas devem não só conhecer seus direitos, mas vivenciá-los na vida diária, para que possam integrar-se de forma ativa na sociedade, ampliar seus conhecimentos, adaptar-se às mudanças sociais e dispor da palavra e da ação para o exercício de seus direitos como pessoas livres.

Ainda segundo a Revista, é importante deixar claro que a intenção do Prêmio é promover o campo específico da EDH, e não da promoção dos direitos humanos em sentido amplo. Assim, embora a garantia do direito à educação seja passo inicial e fundamental para a promoção da EDH, são consideradas experiências válidas, no âmbito do Prêmio, apenas aquelas que contenham componentes de formação, capacitação, desenvolvimento de metodologias e/ou materiais didáticos que

comprovadamente tratam de conteúdos de direitos humanos. Na ausência desses elementos, não são entendidas como ações de EDH programas, projetos ou atividades que visem à defesa e promoção do direito à educação ou de outros direitos humanos.

Destacamos aqui o entendimento descrito pela Revista e, observado na organização e concepção do Prêmio, de não reconhecer como ações de EDH projetos que tenham como objetivo defender o direito à educação. Contudo, entendemos que talvez o prêmio pudesse se converter em uma oportunidade ímpar de incentivar as práticas e os segmentos da sociedade civil que lutam pela garantia do direito à educação em todo o país. De forma clara, percebe-se em toda a estrutura organizada para a premiação, que a EDH não está vinculada às práticas que estão inseridas na luta pelo direito à educação.

A periodicidade do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos é bienal e a Secretaria de Direitos Humanos alega que a periodicidade estabelecida permite entre uma edição e outra, a troca de experiências e a reflexão e também o debate em nível nacional sobre os trabalhos premiados. Além disso, a ideia de premiar coletividades (instituições), e não indivíduos tem o intuito de fomentar, a consolidação de práticas institucionais voltadas à Educação em Direitos Humanos. Podem se inscrever instituições públicas e privadas de educação básica e superior, secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de educação não formal. O prêmio é organizado e estipulado a partir das seguintes categorias:

- Categoria 1 - As Secretarias de Educação na Construção da Educação em Direitos Humanos: Abrange estratégias variadas para a inclusão da Educação em Direitos Humanos nos currículos da educação básica, contemplando a incorporação da Educação em Direitos Humanos nos documentos normativos (Planos Estaduais e Municipais de Educação, orientações, resoluções, referenciais curriculares etc.). Podem se inscrever: Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.
- Categoria 2 - A Educação em Direitos Humanos na Escola: Abrange as experiências de incorporação da Educação em Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas e ações pedagógicas de Educação em Direitos Humanos protagonizadas pela comunidade escolar. Podem se inscrever: Escolas Públicas e Privadas de Educação Básica.
- Categoria 3 - A Formação, a Pesquisa e a Extensão Universitária em Educação em Direitos Humanos: Abrange experiências de inclusão da Educação em

Direitos Humanos nos currículos dos cursos de nível superior; pesquisas em nível de graduação e pós-graduação voltadas à Educação em Direitos Humanos; e projetos de extensão universitária voltados à comunidade em geral, nos quais podem estar incluídos processos de formação continuada de profissionais. Podem se inscrever: Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas.

- Categoria 4 - A Sociedade na Educação em Direitos Humanos: Abrange experiências não formais desenvolvidas no campo da Educação em Direitos Humanos realizadas por profissionais ou voluntários da sociedade civil. Podem se inscrever: Organizações não governamentais, instituições sociais (sindicatos, igrejas, agremiações, grêmios, associações, movimentos e organizações sociais...), entidades civis, setores de educação e cultura, empresas públicas e privadas.

Disponível

em:

<<http://www.educacaoemdireitoshumanos.sdh.gov.br/categorias>>

A 4ª edição do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos aconteceu com mais de 260 trabalhos inscritos, provenientes de todas as regiões do país. O número de trabalhos apresentados demonstra um alcance considerável do Prêmio que de alguma forma consegue divulgar a EDH e práticas que se realizam de forma concreta, no cotidiano das comunidades, de acordo com o que preconiza o PNEDH. É possível observar a diversidade de estados e instituições premiadas. Isso de alguma forma revela a repercussão nacional do Prêmio e a organização e participação de vários segmentos da sociedade civil que desenvolvem trabalhos na educação formal e não formal. Os grupos premiados representam segmentos distintos de acordo com a categoria em que estão inseridos, incluindo grupos indígenas, escolas públicas e particulares e os temas também são variados e contemplam os princípios preconizados pelo PNEDH.

Entendemos que o Prêmio parece cumprir o seu papel na tentativa de divulgar o PNEDH e as instituições que buscam desenvolver práticas relacionadas à temática dos direitos humanos em todo o país. É preciso reconhecer que esta é uma tarefa difícil se levarmos em consideração o tamanho do Brasil, sua diversidade cultural e suas diferenças socioeconômicas. Percebemos que o alcance do Prêmio aumenta a cada ano e se configura num importante desdobramento do PNEDH. O Prêmio surge dois anos depois da versão final do Plano e de alguma forma avança na divulgação dos princípios estabelecidos pelo documento.

### 3.4 Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos.

Importante desdobramento do PNEDH foi o Congresso Interamericano De Educação Em Direitos Humanos que ocorreu nos dias 30, 31 de agosto, 01 e 02 de setembro de 2006, ano em que o Plano foi concluído. O Congresso aconteceu em Brasília e foi promovido pela SEDH/PR, pela UNESCO, MEC e MJ

Entre os principais objetivos do Congresso, podemos destacar: Debater o papel da EDH na contemporaneidade; Identificar os compromissos internacionais na implementação do Plano Global e Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos; Promover um painel sobre a implementação dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos nos países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e países associados; Promover o intercâmbio de políticas públicas de educação em direitos humanos numa visão multicultural e pluralista; Divulgar o PNEDH do Brasil para os atores internacionais e nacionais;

Notamos em alguns objetivos do Congresso que os países que compõem o MERCOSUL no ano do evento, Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai - Venezuela passa a integrar o grupo somente em 2012 - puderam vivenciar uma oportunidade de troca de vivências e experiências com relação aos avanços da políticas públicas relacionadas à temática dos direitos humanos e da EDH, tanto nos seus locais de origem, como no dos seus vizinhos. Sabemos que esses países vivenciaram ditaduras e passaram por períodos onde os direitos humanos foram desrespeitados e suas caminhadas rumo à democracia compõem uma memória que deve ser compartilhada, bem como suas lutas pela implementação de políticas públicas como o PNEDH.

Com os objetivos de promover o intercâmbio de políticas públicas e divulgar o PNEDH tanto no Brasil como fora dele, o Congresso tenta viabilizar um espaço de troca e discussão importante no ano em que o Plano é concluído. Entendemos que foi uma iniciativa relevante para a divulgação do PNEDH brasileiro e uma possibilidade de garantir um espaço de discussão importante para o tema.

A Conferência Magna do Congresso foi realizada pela conferencista Marilena Chauí – Universidade de São Paulo – com o tema: *Educação em Direitos Humanos: Memórias e desafios no contexto das sociedades democráticas*. Em sua explanação, a palestrante destacou o conceito de democracia que se vincula à ideia de igualdade e

liberdade, exploradas no início do presente trabalho e caracterizou detalhadamente a sociedade democrática, seus princípios e pressupostos.

Na Conferência Magna, de acordo com o discurso da conferencista:

Se dizemos que a educação é um direito do cidadão, não podemos pensá-la simplesmente como transmissão de conhecimentos ou inserção rápida de jovens no mercado de trabalho onde rapidamente serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; nem podemos tomá-la como adestramento para obtenção de competências impostas pela ideologia da competência, negadora dos direitos em nome de privilégios, nem enfim colocá-la a serviço da chamada ‘sociedade do conhecimento’, isto é, do saber como força produtiva do capital. Se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como formação para e da cidadania, isto é, como direito de todos – crianças, jovens e adultos de acesso ao conhecimento e de criação de conhecimento (CHAUÍ, 2006, p.14).

Parece-nos importante destacar que o Congresso de 2006, possibilitou discussões que vão além do que os documentos apresentam formalmente em seus textos. A Conferência Magna foi um exemplo disso. Embora pouco se fale sobre o direito à educação de maneira formal por meio da legislação que estabeleceu a EDH, a discussão permeia essa relação e o Congresso por meio de seus palestrantes proporcionou uma ampla visão do que entendemos por EDH, ou seja, uma perspectiva que contemple o direito à educação e o acesso ao conhecimento.

No evento ocorreram os seguintes encontros: Encontro de entidades e redes de direitos humanos, Encontro de programas de Pós-Graduação e Consórcios de direitos humanos; Encontro da Rede Nacional de Especialização em Segurança Pública; Encontro de Redes e entidades da área de mídia e EDH; Encontro dos fóruns de gestores de ensino, pesquisa e extensão de direitos humanos; Encontro de comitês em educação em direitos humanos.

No mesmo ano do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos também aconteceu o primeiro Colóquio Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado por uma equipe de pesquisadores da Universidade Nacional de Quilmes, na Argentina. Em 2011 criou-se a Rede de Intercâmbio de Experiências de Educação em Direitos Humanos (RIEPEPDH), que passou a se reunir e articular

pesquisadores. Dos quatro colóquios realizados, três foram organizados na Argentina e um no Chile.

De acordo com o <sup>10</sup>site que divulga o evento, em 2013 o Brasil sediou a quinta edição do Colóquio e a escolha da sede levou em conta os avanços nas questões relacionadas à EDH e ao PNEDH.

Reconhecemos que tanto o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos como o Colóquio Interamericano de Educação em Direitos Humanos, contribuíram para a divulgação e discussão do PNEDH. Todas as iniciativas que proporcionam a discussão e o intercâmbio de informações sobre a temática dos direitos humanos, entre o Brasil e outros países são relevantes e devem ser apoiadas. Especificamente, esses dois eventos criaram oportunidades para que os participantes da América Latina, que também vivenciavam as mesmas experiências com relação à elaboração de seus Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, pudessem compartilhar suas dificuldades e sucessos.

### **3.5 Outros desdobramentos.**

Destacamos alguns desdobramentos do PNEDH, ou seja, ações que ocorreram impulsionadas pela implementação do Plano e que passaram a desenvolver a temática da EDH no país.

Ressaltamos a criação do Observatório de Educação em direitos Humanos da UNESP (OEDH), que surge em 2007, com o compromisso de olhar a realidade da educação básica, universitária e midiática para propor intervenções voltadas à formação de uma cultura de direitos humanos. De acordo com o site da <sup>11</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP) atualmente o OEDH, com sede em Bauru-SP, está vinculado institucionalmente ao IPPRI - Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da UNESP e encontra-se em sintonia com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, divulgado pela ONU-UNESCO em 2006 e com o PNEDH da SEDH/PR (2007).

O OEDH da UNESP tem como alguns de seus principais objetivos:

---

<sup>10</sup> [www.eventos.ufg.br](http://www.eventos.ufg.br)

<sup>11</sup> [www.unesp.br](http://www.unesp.br)



Observar e realizar acompanhamento da educação em Direitos Humanos nas Universidades do Grupo Montevideu nas áreas de ensino, pesquisa e extensão e criar um banco de dados do ensino de graduação e pós-graduação, projetos de pesquisa e de extensão sobre Direitos Humanos, bem como estimular a incorporação dos Direitos Humanos a nível curricular na graduação e pós-graduação; Assumir compromisso de defesa dos princípios de justiça, liberdade, bem estar social e respeito ao reconhecimento da dignidade humana na comunidade acadêmica; Integrar-se às redes nacionais e internacionais, mediante convênios, acordos interinstitucionais em torno dos Direitos Humanos e estimular, apoiar e promover intercâmbio entre os diversos segmentos e unidades da Unesp em torno dos Direitos Humanos; Estimular, apoiar e promover projetos que visam à formação e capacitação de profissionais das áreas de educação básica, ensino superior, educação não formal, meios de comunicação e sistema de justiça e segurança, no que se refere à educação em direitos humanos. Disponível em: <[http://www.unesp.br/portal#!/observatorio\\_ses/institucional/objetivos](http://www.unesp.br/portal#!/observatorio_ses/institucional/objetivos)>

Iniciativas como as do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP, devem ser valorizadas, pois buscam garantir que a temática da EDH continue sendo discutida em longo prazo. São ações como as do Observatório que podem proporcionar reflexões e análises de novas abordagens sobre o tema, algo que cada vez mais, faça parte do cotidiano escolar, não se restringindo apenas aos centros de pesquisa e ao mundo acadêmico.

Ainda com o impulso dado pelo PNEDH, o MEC e a SEDH, lançam em 2004, o Programa “Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade” e desenvolve também um material para a formação dos profissionais que atuam nas escolas.

De acordo com o material desenvolvido pelo MEC no Programa de Desenvolvimento profissional Continuado - módulo 1 - Ética - o Programa Ética e Cidadania busca levar à comunidade escolar reflexões e propostas de trabalho que ajudem os membros do Fórum Escolar de Ética e de Cidadania a compreender os pressupostos da ética e da moral e a construir, dentro da comunidade escolar, o que vem sendo chamado de valores universalmente desejáveis. Ou seja, o reconhecimento da existência de alguns valores, como a democracia, a justiça e aqueles presentes na DUDH, os quais, apesar de não deverem ser impostos a toda e qualquer cultura existente no planeta, para nós, ocidentais e brasileiros, são desejáveis e devem ser universalizados no contexto social. Para isso, buscar-se-á desenvolver ações visando a atingir dois objetivos: a) compreender os fundamentos da ética e da moralidade e como seus princípios e normas podem ser trabalhados no cotidiano das escolas e da

comunidade; b) compreender e introduzir no dia-a-dia das escolas o trabalho sistemático e intencional sobre valores desejados por nossa sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização do presente trabalho, chegamos a algumas conclusões que entendemos relevantes na análise realizada sobre o PNEDH.

A partir de uma retrospectiva histórica, observamos uma transição bastante significativa na trajetória dos direitos humanos. Percebemos uma mudança na compreensão e condição humana, ou seja, do entendimento tanto do significado de ser cidadão quanto de novas possibilidades quanto ao que pode ser reconhecido como direito humano inalienável. O que antes era pautado pelo poder divino, passou a ser resultado de uma construção humana que vai além da interferência e participação do Estado na vida dos indivíduos, sedimentado pelos conceitos que fundamentam e legitimam a vivência e consolidação dos direitos humanos.

Para além da garantia de acesso à escolarização básica prevista na legislação e nos documentos – em si mesmo um direito humano previsto na declaração de 1948 - é preciso garantir todos os esforços para que a escola cumpra a sua obrigação e vocação de formação humana pautada no ensino, pois o aluno tem o direito de aprender e se inserir no mundo humano a partir da esfera pública (Silva, 2009). Mais do que garantir o acesso, é dever do Estado que o educando se insira numa instituição escolar que fomenta, em seu trabalho cotidiano, uma formação humana e cidadã. A garantia do pleno acesso ao conhecimento – e não apenas aos bancos escolares – é o meio pelo qual podemos vislumbrar uma maior igualdade quanto ao direito à educação para todas as pessoas.

A democratização do ensino atualmente já não se limita exclusivamente à possibilidade de o educando frequentar a escola – embora essa questão ainda figure como um problema crônico na educação brasileira e se evidencie, por exemplo, na falta de escolas de educação infantil. Não se discute mais o direito de todos acessarem a instituição escolar. Hoje as exigências vão muito além do direito de acesso conquistado por meio da intensa luta dos movimentos sociais. A questão que urge atualmente é de como garantir um padrão de qualidade que democratize a escola no sentido da busca da qualidade desejada pela sociedade e por toda comunidade escolar.

A educação em direitos humanos da forma como se configura no PNEDH, ou seja, como um processo de educação integral visando a formação de uma consciência

cidadã é de vital importância no âmbito escolar. Portanto, sua difusão também é fundamental. No entanto, o PNEDH não parece ter dado muita ênfase à garantia do direito pleno à educação. Sem o direito de acesso ao conhecimento e à formação escolar para todos, a educação em direitos humanos não se concretiza na prática e a formação da cidadania fica severamente comprometida.

Em uma escola na qual o direito de aprender não está garantido, os alunos não sabem ler e escrever, o acesso ao conhecimento herdado das gerações anteriores não se efetiva, os alunos não encontram oportunidade de ampliar sua visão sobre o que ocorre para além da realidade na qual estão inseridos e, portanto, onde a cidadania não é permitida em sua plenitude, a educação em direitos humanos se converte apenas em uma ficção, uma carta de intenções, sem conexão com a realidade.

Nas ações programáticas do PNEDH também percebemos a ausência de incentivo à políticas públicas que garantam o direito à educação e o acesso ao conhecimento. Em uma das ações previstas: “favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político- pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano” (Brasil, 2007, p.33), o documento poderia ter avançado, por exemplo, na compreensão de uma EDH não apenas como conteúdo ou objeto de ensino – em si mesmo importante, mas como um pressuposto da prática escolar e da formação em todos os segmentos e anos escolares, a ser vivenciada e fomentada por todos os professores e demais atores escolares.

Nesse sentido, concluímos que o PNEDH é uma política pública importante para o país e que avança na divulgação e consolidação da EDH, contudo apresenta lacunas que merecem ser analisadas e debatidas.

Se pensarmos em uma educação de qualidade preocupada com a formação integral do educando, considerando e respeitando a legislação em vigor relacionada aos direitos humanos, devemos estabelecer como valores a serem cultivados no ambiente escolar aqueles que estejam de acordo com os princípios democráticos.

Se refletirmos sobre uma escola pública de qualidade podemos partir do pressuposto de que quando a instituição de ensino garante aos seus alunos uma educação em direitos humanos, ela tanto considera o conhecimento como direito humano como também a convivência em ambiente público, em conjunto com outros seres humanos – colegas, professores, comunidade escolar – capaz de fomentar uma formação humana onde o educando possa se transformar e “ir além de si mesmo” na feliz expressão de Masschelein (2013).

A EDH é aqui entendida como uma possibilidade de formação integrada aos valores e princípios democráticos que garantem a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. As Diretrizes Nacionais destacam princípios educacionais que a norteiam e que são definidos no PNEDH, e chama a atenção para a importância dessa perspectiva no intuito de alicerçar os Projetos Pedagógicos escolares em seus princípios, valores e objetivos e práticas de ensino que lhe sejam coerentes.

A escola deve atuar de maneira ativa na construção de um mundo verdadeiramente humano. Isso compõe o que até agora entendemos como formação em direitos humanos. Uma educação comprometida com o mundo comum e que pode constituir uma alternativa à sociedade de massas, à esfera social que precisamos no mundo contemporâneo voltado quase que exclusivamente ao consumo (SILVA, 2009) e que mantém as pessoas no isolamento e distanciadas das capacidades de pensar e agir na área pública e política.

Se a escola conseguir cumprir esse papel de iniciação ao mundo humano, desenvolvendo as capacidades de pensar e agir fundamentadas em uma educação em direitos humanos ampla – em todas as disciplinas e anos escolares – estará formando sujeitos e coletividades que reconheçam e pratiquem os princípios e valores de igualdade, justiça e solidariedade, um passo fundamental e insubstituível para a diminuição da barbárie e do totalitarismo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt: entre o amor deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, H. A. Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AZANHA, J.M.P. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, N.85, maio de 1993.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. In: **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987.

BALL S.; MAINARDES J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENEVIDES, Maria Vitória Mesquita. Educação para a Democracia. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, São Paulo, N.38, p. 223-237, Dec. 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451996000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011)> Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Os direitos humanos como valor universal. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.34, dez. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n34/a11n34.pdf>> Acesso em: 10 marc. 2015.

\_\_\_\_\_. Cidadania e Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 104, São Paulo, p. 39-46, julho 1998.

BIOÉTICA. José Roberto Goldim. **Teoria da Guerra Justa**. Material incluído em 19/03/2003. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/guerra.htm>. Acesso em: 20. Jan.2016

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

BOTO, C. A educação escolar como direito de três gerações. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.92, p.777-798, 2005.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-)

[educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](#)> Acesso em 30. Jan. 2016  
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em> 30 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em : 10 marc. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 12 896 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm): Acesso em 30. Jan. 2016

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 30 Jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**, 1996. Disponível em: <  
<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>> Acesso em 15 abr. 2015.

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

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**.5.ed.Rio de Janeiro: Saraiva, 2011.

CARVALHO, J. S. F. Uma idéia de formação continuada em educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Conferência Magna**. Educação em Direitos Humanos: Memórias e Desafios no Contexto das Sociedades Democráticas. I Congresso Interamericano em Direitos Humanos. 2006. Brasília. Disponível em: <  
[http://dhnet.org.br/educar/1congresso/1\\_c2006\\_marilena\\_chau\\_i.pdf](http://dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chau_i.pdf)> Acesso em: 30 marc. 2015.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COMPARATO, Fabio Konder. Fundamentos dos Direitos Humanos. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2004. Disponível em: [www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos) Acesso em: 20 marc. 2015.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Disponível em: < <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>> Acesso em: 10 abr. 2015.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH)**, de 1948. Disponível em: < <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2015.

DHNET. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966. Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/pacto1.htm>> Acesso em 02 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Rede de Direitos Humanos e Cultura. **Carta de Direitos dos Estados Unidos da América**. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/carta\\_direitos\\_eua\\_1789.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/carta_direitos_eua_1789.htm). Acesso em: 02 fev. 2016.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo , v. 18, n. 2, p. 113-118, June 2004. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012)> Acesso em : 10 abr. 2015.

LAFER, C. **A Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LASWELL, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LIMA JÚNIOR, J. B. **Os direitos humanos econômicos, sociais e culturais**. Rio de janeiro: Renovar, 2004.

LIMA, Marta Virgínia Santos de. **Plano nacional de educação em direitos humanos: processo de elaboração e implementação**. Recife: UFP, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) C.E. Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

LYNN, L.E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif: Goodyear, 1980.

MARSHAL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MASSCHELEIN J. MAARTEN S. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

MAUÉS A.; WEYL P. Fundamentos e Marcos Jurídicos da educação em Direitos Humanos. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Orgs. Rosa Maria Godoy Silveira et al. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MEAD, L.M. **“Public Policy: Vision, Potential, limits”**. Policy Currents, 1995.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIRANDA, F.C.P., **Comentários à Constituição de 1946**. São Paulo. Max Limonad, 1953.

NUNES, Marcela de Oliveira. **O plano nacional de educação em direitos humanos e a realidade da escola pública**. Londrina. UEL. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação Comunicação e Artes. Departamento de Educação. Universidade Estadual de Londrina. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28. Rio de Janeiro, jan./abr., 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. (ONU). **Educação em matéria de Direitos Humanos e Tratados de Direitos Humanos** da Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos – 1995 -2004. Genebra, 1999.

PIOVESAN, F. Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista TST**, Brasília, vol. 75, nº 1, jan/mar 2009.

PRÊMIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Uma iniciativa do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.educacaoemdireitoshumanos.sdh.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2016.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Igualdade de base: fundamentos de um princípio de justiça para políticas de educação básica. In: **II Jornadas Latinoamericanas de Estudos Epistemológicos em Política Educativa** – RELEPE – Curitiba, 2014.

\_\_\_\_\_. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**, Nova série, [S.l.], v. 3, n. 1, sep. 2013. Disponível em: < <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/204> > Acesso em: 15 marc. 2015.

\_\_\_\_\_. Que princípio de justiça para a educação básica?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, Dec. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-01094.pdf> > Acesso em: 15 marc. 2015.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. CES/CEUC, Coimbra. n. 48, junho 1997.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SARAVIA E.; FERRAREZI E. **Políticas públicas; coletânea** – Brasília: ENAP, 2006.  
SIFUENTES, M. **Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais**. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

SILVA, Vandr  Gomes da. Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 145, p. 204-225, 2012. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100012&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 02 abr. 2015.

SOUZA C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Ano 8. n.16, Porto Alegre, 2006.

UGARTE,  
C.; NAVAL,C. **Concepción. Propuestas metodológicas para la educación en derechos humanos en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO**. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, 2003.

UNESCO. Representa o da Unesco no Brasil.**Programa Mundial de Educa o em Direitos Humanos**. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2016.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Observatório de Educa o em Direitos Humanos.**Objetivos**. Disponível em: <[http://www.unesp.br/portal#!/observatorio\\_ses/institucional/objetivos/](http://www.unesp.br/portal#!/observatorio_ses/institucional/objetivos/)> Acesso em: 30 abr. 2015.

VILLANUEVA, Luis F. A. **La hechura de las políticas**.México: Porru a,1992.

VIOLA, S. E. A. Princípios da Educa o em Direitos Humanos. In: **Educa o em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Org. Rosa Maria Godoy Silveira; et al. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

