

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAYVID DE FARIAS SANTOS

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO DIREITO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Maceió
2016

DAYVID DE FARIAS SANTOS

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO DIREITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Texto da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, vinculado à Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Política Educacional.

Orientadora: Profª. PhD. Elione Maria Nogueira Diógenes.

Coorientadora: Profª. Dra. Mara Rejane Alves Nunes Ribeiro.

Maceió

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

S237e	<p>Santos, Dayvid de Farias. A educação em direitos humanos como direito na educação básica / Dayvid de Farias Santos. – 2016. 141 f.</p> <p>Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes. Coorientadora: Mara Rejane Alves Nunes Ribeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.</p> <p>Bibliografia: f. 135-141.</p> <p>1. Políticas públicas - Educação. 2. Educação – Direitos humanos. 3. Direitos Humanos. 4. Educação básica. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37: 347.2</p>
-------	---



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Educação em Direitos Humanos como direito na educação básica

DAYVID DE FARIAS SANTOS

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de junho de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)

Prof. Dra. Mara Rejane Alves Nunes Ribeiro (UFAL)
(Coorientadora)

Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinador Externo)

Prof. Dra. Tânia Suely Antolinelli Marcelino Brabo (UNESP)
(Examinadora Externa)

À minha mãe: Regiane Lopes por fazer de sua vida a substância que compôs a minha.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento no qual me desprendo do rigor científico que a pesquisa exige para refletir sobre o percurso que me fez chegar até aqui e as pessoas que foram parte desse processo. Talvez o termo **agradecimentos** não expresse a totalidade do sentido que muitas pessoas atribuíram à minha vida e a esta pesquisa. Hoje, tenho clareza que o caminho não se faz sozinho, por isso faço questão de registrar aqui aqueles que construíram comigo essa empreitada que não se resume a uma pesquisa de mestrado, mas a um projeto de vida.

Não considero justo atribuir qualquer êxito ou fracasso a entidades ou forças divinas, pois sou sujeito de minha própria vida e isso não significa uma postura egoísta, certamente ateísta. Também não agradeço a instituições e/ou órgãos de fomento a pesquisa, pois a educação é um direito, não uma concessão. Infelizmente este mestrado foi um privilégio, pois sou a exceção, não a regra.

Agradeço, antes de qualquer coisa, à pessoa que fez e faz de sua vida a minha. É impossível representar o amor materno, talvez por isso não saiba, nesse momento, expressar aqui a importância que minha Mãe, Regiane, tem em minha vida. Apenas agradeço!

Agradeço a meu pai, Josafá, por me fazer escutar a voz do seu silêncio.

À minha irmã Débora, pelo compartilhamento das angústias da pesquisa e das relações humanas.

À minha irmã Dayseane, por me fazer não entender.

Aos meus avós Ilda e José Pedro, pela força da vida e por me apoiarem quando a Capes (\$) não foi suficiente.

À minha grande amiga, Fernanda Borba, por se fazer presente nos momentos em que mais precisei.

Ao meu companheiro, Leandro Matias, por me fazer experienciar a vida sob outro prisma.

Aos professores da Universidade Federal de Alagoas pelo compartilhamento de saberes e construção de conhecimento.

À minha orientadora, professora PhD. Elione Maria Nogueira Diógenes, pela oportunidade de vivenciar experiências para além da orientação na pesquisa e por me ensinar a andar com minhas próprias pernas.

À minha coorientadora, professora Dra. Mara Rejane Alves Nunes Ribeiro, pelas relevantes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. De maneira específica, por me ajudar a pensar a delimitação do objeto estudado.

Ao professor PhD. Walter Matias (cuja generosidade e força me inspiram) pelas contribuições para esta pesquisa.

À professora PhD. Tânia Brabo, pela solicitude em compor a banca avaliadora e pelas valorosas contribuições para o processo de pesquisa.

Aos meus colegas de turma pelo compartilhamento das experiências e angústias das pesquisas em educação.

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.

(Bobbio).

RESUMO

Neste texto, cuja finalidade é apresentar o percurso da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, encontram-se presentes as considerações acerca da política pública de Educação em Direitos Humanos no Brasil. Tem-se como objetivo compreender os fundamentos da Educação em Direitos Humanos com foco no “eixo educação básica (1964-2013)”. Os procedimentos foram: 1) seleção das principais categorias presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012), foi particularizado à relação com o eixo educação básica; 2) fundamentos da Educação em Direitos Humanos e sua interlocução com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013). Diante dos objetivos busquei responder à seguinte problemática: como se expressam os fundamentos do PNEDH (2006) e das DNEDH (2012)? Esse problema é sustentado porque a política pública de Educação em Direitos Humanos surgiu recentemente no Brasil (a partir da redemocratização em 1985). Deste modo, identifiquei as principais categorias presentes no PNEDH (2006) e nas DNEDH (2012) na sua relação com o eixo educação básica. Como os fundamentos da Educação em Direitos Humanos compõem as DCNEB (2013)? Metodologicamente a investigação consolidou-se a partir da pesquisa documental, trata-se de um estudo de cunho qualitativo que busca aprofundar a compreensão do fenômeno investigado. O estudo dos documentos é feito por meio da análise de conteúdo pautando-se, portanto, em um conjunto de técnicas de análise que dão suporte na tarefa de interpretação dos dados (BARDIN, 2011). Conclusivamente, afirmo que os fundamentos da Educação em Direitos Humanos no Brasil, no PNEDH (2006) e nas DNEDH (2012) apontam para um avanço na educação básica brasileira. As categorias cidadania, democracia, direitos humanos e cultura de direitos humanos são decisivas no sentido de dar contorno à política pública de educação em direitos humanos.

Palavras-chave: Política Pública de Educação. Educação em Direitos Humanos. Direitos Humanos. Cultura de Direitos Humanos.

RESUMEN

En este texto, cuya finalidad es presentar el recorrido de la pesquisa realizada en la Programa de Pos graduación en Educación del Centro de Educación, de la Universidad Federal de Alagoas. Están presentes las consideraciones acerca de la política de Educación en Derechos Humanos en Brasil. Tuve como objetivo comprender los fundamentos de la Educación en Derechos Humanos con foco en el “eje educación básica (1964-2013)”. Los procedimientos fueron: 1) seleccionar las categorías principales presente en Plano Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH, 2006) y en las Directrices Nacionales para la Educación em Derechos Humanos (DNEDH, 2012); 2) fundamentos de la educación en Derechos Humanos y su interlocución con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (DCNEB, 2013). Delante de los objetivos busqué responder a la siguiente cuestión: ¿Cómo se expresan los fundamentos de lo PNEDH (2006) y de las DNEDH (2012)? Este problema es sustentado porque la política de educación en derechos humanos nació recientemente en Brasil (a partir de la redemocratización en 1985) Dese modo, identifiqué las principales categorías presentes en PNEDH (2006) y en las DNEDH (2012) en la suya relación con el eje educación básica. ¿Cómo los fundamentos de la Educación en Derechos Humanos hacen parte de las DCNEB (2013)? La investigación, metodológicamente, se consolida a partir de la investigación documental, se trata de un estudio de naturaleza cualitativa que trata de profundizar la comprensión del fenómeno investigado. El estudio de los documentos es hecho por medio del análisis de contenido basándose, por lo tanto, en un conjunto de técnicas de análisis dando apoyo en la tarea de interpretación de los datos. Conclusivamente, afirmo que los fundamentos de la Educación en Derechos Humanos en Brasil, en el PNEDH (2006) y en las DNEDH (2012) apuntan para un avance en la educación básica brasileña. Las categorías ciudadanía, democracia, derechos humanos y cultura de derechos humanos son decisivas en el sentido de dar contorno a la política pública de educación en derechos humanos.

Palabras clave: Política Pública de Educación. Educación en Derechos Humanos. Derechos Humanos. Cultura de los Derechos Humanos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Incorporação dos tratados internacionais de Direitos Humanos ao direito brasileiro.....	39
Quadro 2 – Documentos internacionais que incorporaram medidas para a Educação em Direitos Humanos.....	44
Quadro 3 – Análise categorial – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, (PNEDH, 2006).....	109
Quadro 4 – Análise categorial. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012).....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
@EDHESP	Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CEAAL	Conselho de Educação para Adultos da América Latina
CEDES	Centro de Estudos Educação e sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDHDI	Especialização de Educação em Direitos Humanos e Diversidade
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPE	Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONGs	Organizações Não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Planos de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PMEDH	Mundial de Educação em Direitos Humanos
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS E DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERCURSOS TRILHADOS.....	22
2.1	O desenvolvimento dos Direitos Humanos: tempo e espaço.....	22
2.2	A política de Educação em Direitos Humanos no cenário global e local.....	41
2.2.1	A Educação em Direitos Humanos no Brasil: breves notas.....	54
2.2.2	Cenário da Educação em Direitos Humanos no Brasil.....	62
3	A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: TENSÕES E CONTRADIÇÕES.....	68
3.1	A história da educação básica no Brasil.....	68
3.2	A educação básica no Brasil enquanto direito: aspectos legais.....	92
4	OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	104
4.1	Percurso metodológico.....	104
4.2	Análise dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos no eixo educação básica.....	108
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	134

1 INTRODUÇÃO

O texto é extensão do pensamento! Essa afirmativa me faz refletir sobre o meu processo de produção do conhecimento e o caminho percorrido até o estudo que ora vem a público. Certamente, a pesquisa que será aqui apresentada expressa um conjunto de saberes que compõem o meu pensamento. Trata-se de um processo dinâmico, no qual a via teórica seguida encontra-se permanentemente relacionada com a composição da minha vida.

Com efeito, a pesquisa realizada é fruto de um longo percurso histórico no âmbito da educação e pesquisa em educação, mais especificamente no campo da Educação em Direitos Humanos. A aproximação ao objeto de estudo acompanhou meu processo de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2009-2014), bem como a minha atuação profissional em escolas da rede estadual de educação de Alagoas e da rede municipal de Maceió. Desde então, a temática tem sido objeto de inúmeros estudos, projetos de pesquisa, extensão até resultar na presente dissertação.

Tomei conhecimento da temática ainda na graduação com um projeto de extensão intitulado: Formação Continuada em Direitos Humanos para professores do Ensino Médio, do qual fui bolsista¹. Essa primeira experiência me fez perceber a fecundidade da questão, uma vez que estava atrelada diretamente às problemáticas vivenciadas por professores no interior da sala de aula, como também às suas percepções em relação aos Direitos Humanos.

A sociedade brasileira vive, cotidianamente, sob o signo da negação aos Direitos Humanos. Essa realidade se expressa claramente no interior das escolas alagoanas pelas quais tive oportunidade de atuar, seja como pesquisador ou professor. Foi problemático diagnosticar que nas instituições educacionais a vivência em Direitos Humanos não está além de um discurso vazio e equivocado, em grande medida, resultante de um processo histórico de negação e naturalização de práticas de desrespeito à dignidade da pessoa humana.

¹ O projeto foi realizado entre 2010 e 2011 em escolas da Rede Estadual de Educação em Maceió-AL, sob coordenação da Professora Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes. Teve como pretensão interagir com as principais organizações e estabelecimentos de defesa dos Direitos Humanos - centros, sociedades, associações, comissões e conselhos – na sociedade maceioense, de modo que pudéssemos perceber como foi ocorrendo historicamente a luta em defesa dos Direitos Humanos. Articulamo-nos com os atores sociais e os órgãos de proteção e defesa do cidadão, no sentido de contextualizar as suas atuações contemporâneas, assim como travar uma discussão em torno da importância de se inserir os Direitos Humanos como assunto central nas salas de aula de Ensino Médio. Por fim, realizamos um curso de formação continuada com foco na temática dos Direitos Humanos, cujo público-alvo, os professores do Ensino Médio, fosse capaz de abordar tal temática em sala de aula.

Essa questão toma corpo quando se compreende o contexto social, econômico, político e cultural do Estado de Alagoas. No âmbito nacional, há anos² amargamos os piores índices educacionais e o Índice de Desenvolvimento Humano que está entre os mais baixos do país³, além das taxas de violência que figuram como uma das mais altas do mundo. Sem dúvidas, há décadas vivenciamos uma hegemonia política de grandes famílias que também detêm o poder econômico e marcam a manutenção de seu *status quo*. Somados todos esses fatores, o que predomina nesse Estado é uma cultura de total desrespeito aos Direitos Humanos.

Esta abordagem visa explicitar a dinâmica social, que se constitui na razão deste estudo: investigar os fundamentos da política de Educação em Direitos Humanos. A política em questão tem se caracterizado nos últimos anos como uma via privilegiada de ação formativa e afirmativa, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos Direitos Humanos. Diante disso, o percurso que traço aqui está intimamente relacionado com os caminhos pelos quais transitei, pela negação aos direitos que sempre vivenciei e pela utopia a que a docência me faz acreditar.

Na trilha percorrida até o momento, fiz parte de outros projetos de formação de professores. No âmbito da UFAL fui membro de projetos de formação inicial de professores em Educação em Direitos Humanos no curso de Pedagogia. Os projetos: “Formação Permanente em Direitos Humanos para Professores da Rede Pública de Alagoas e Discentes do Curso de Pedagogia: vivências em direitos humanos na sala de aula” (junho de 2011 a julho de 2012); e “Formação Continuada em Educação em Direitos Humanos para Professor@s da Educação Básica do Estado de Alagoas e Alun@s do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL: vivendo valores de positivação humana na escola” (janeiro a dezembro de 2013) ambos vinculados a Pró-reitoria de Extensão (PROEX), permitiram uma maior aproximação com o objeto de pesquisa e a problematização em relação à formação inicial de professores no que tange aos eixos estruturantes da Educação em Direitos Humanos.

Paralelamente a esses projetos, fiz parte do processo de criação e inserção da disciplina eletiva Educação em Direitos Humanos no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFAL em 2011⁴. A disciplina foi um importante passo dado no interior da universidade se caracterizando como uma das primeiras ações, no âmbito formativo, que

² De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Alagoas é 3,5 a nota mais baixa em relação aos outros Estados brasileiros. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso 12 set. 2015.

³ Pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil — 0,631.

⁴ Proposta pelas professoras: Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes no curso de Pedagogia e no curso de Serviço social pela Dra. Mara Rejane Ribeiro (Assessora de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública @EDHESP – UFAL).

seguem as propostas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2006), bem como o Art. 9º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)⁵. Vale destacar que a criação da disciplina e ações nela desenvolvidas vem desde 2011 ultrapassando as fronteiras da universidade ao articular didaticamente ensino, pesquisa e extensão.

Cabe destacar, também, o trabalho realizado pela Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública @EDHESP – UFAL que tem desempenhado papel relevante no que se refere à Educação em Direitos Humanos no Estado de Alagoas. A Assessoria tem desenvolvido diversas atividades formativas no campo da Educação em Direitos Humanos no âmbito da UFAL, bem como em diversas cidades do Estado de Alagoas. Dentre os projetos destaque: “A Educação em Direitos Humanos e sua Interface com os Direitos das Crianças e Adolescentes” do qual tive oportunidade de participar como estagiário/aluno extensionista e cursista. Digno de nota é o Curso de “Especialização de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – EDHDI” que visa qualificar em nível de pós-graduação *lato sensu*, na área dos Direitos Humanos e Diversidade, os docentes e demais integrantes da comunidade escolar, profissionais da área de segurança pública; lideranças comunitárias; membros de Comitês e Conselhos municipais ou estaduais e pesquisadores ligados à área de Direitos Humanos⁶.

Foi fundamental no meu processo formativo a participação no Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE). Desde sua fundação em 2010 estou engajado nas mais variadas atividades nele desenvolvidas. Os estudos sobre o Estado, as políticas públicas e educacionais no contexto brasileiro foram essenciais para a construção do arcabouço teórico, metodológico e conceitual acerca dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Recentemente, consolidamos um grupo específico de estudos sobre a Educação em Direitos Humanos, para o qual contamos com a participação de pesquisadores de diversas áreas, tais como: Direito, Serviço Social e Educação. O diálogo entre diferentes campos do saber estreita as fronteiras e permite um olhar ampliado sobre a questão, pois fortalece o debate sobre a política de Educação em Direitos Humanos em Alagoas. Estabelecemos discussões acerca dos Direitos Humanos que realçaram os fundamentos da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

⁵ Afirma que: “A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento”. (BRASIL, 2012).

⁶ Consultar: <http://www.ufal.edu.br/aedhESP/pos-graduacao/apresentacao>.

Vale destacar que Direitos Humanos e Educação, algumas vezes ainda são entendidos como campos fronteiriços e, portanto, com certa desconfiança em diversos setores da academia, quanto a concretude da educação, seja ela formal ou não-formal. A dificuldade em estabelecer conexões se expressa, claramente, pelo desconhecimento da temática e da força formativa dos Direitos Humanos como princípio educativo.

Nesse sentido, é preciso investir mais no processo de Educação em Direitos Humanos para oferecer elementos capazes de ampliar o entendimento de que o direito à educação é requisito fundamental para o conhecimento, luta e usufruto dos demais direitos. Entender Direitos Humanos e educação como campos isolados é extremamente complicado numa sociedade que está arraigada por uma cultura de violação dos direitos fundamentais. Há limites e possibilidades nesta empreitada de assegurar a premissa de que o direito à educação está intimamente ligado ao direito a ter direitos. Por outras palavras, se a educação é um dos elementos fundante da sociabilidade humana, tal qualificativo pressupõe sua efetivação. Deste modo, compreender a educação como um direito em si mesmo é condição *sine qua non* para o acesso aos demais direitos.

Certamente, a sociedade brasileira está longe de atingir um patamar aceitável no que se refere à efetivação dos Direitos Humanos. Apesar dos avanços e das conquistas históricas, o país continua a enfrentar a negação e/ou violação dos direitos fundamentais de parcela significativa da população, já que o movimento democrático não garantiu a construção de uma sociedade justa e igualitária. Nesses termos, compartilhamos o conceito de globalização de Libâneo (2011) como estratégia de enfrentamento da crise do capitalismo e de constituição de uma nova ordem econômica mundial, acentuada no país a partir de 1990. Trata-se de um momento que marca, por um lado a adoção da política neoliberal como via de ação e, por outro, um recuo do Estado no que se refere aos Direitos Humanos.

Com efeito, na atual conjuntura política do Brasil, o conjunto de Direitos (sociais, políticos e, inclusive, civis) enfrenta um período conturbado, uma vez que se configura, gradativamente, o modelo de Estado mínimo, em que as atribuições sociais são delegadas à iniciativa privada. O neoliberalismo de mercado tem servido “para reordenar a ação do Estado, limitando, quase sempre, seu raio de ação em termos de políticas públicas” (LIBÂNEO, 2011, p. 93).

Ainda há muito que fazer para efetivar, de fato, os Direitos Humanos no Brasil atingindo a todos indistintamente, se é que isso é possível. O movimento de consolidação de uma educação que tenha como princípio fundante os Direitos Humanos acompanha a luta e conquistas mais recentes por direitos. Trata-se de um processo árduo, cujas bases têm

fundações profundas, mas que precisam de uma maior problematização face à atual conjuntura política brasileira. Apesar de seu caráter embrionário, a política de Educação em Direitos Humanos no país vem ganhando legitimidade, principalmente, a partir da década de 1990, embora a consolidação de suas diretrizes ainda esteja muito longe de ser alcançada.

O desafio lançado pelo PNEDH (2006) de Educar em e para os Direitos Humanos assume um grau de complexidade que exige a extrapolação das medidas até então imaginadas para a consolidação de políticas realmente efetivas de difusão da cultura de Direitos Humanos no país. Vale considerar que, a construção de uma nova cultura coletiva envolve um processo social bastante complexo, pois, educar para os Direitos Humanos vai além da pura e simples instrução, uma vez que visa uma drástica, porém positiva mudança na forma de ser e de estar dos sujeitos individuais e coletivos. Educar na perspectiva da Educação em Direitos Humanos implica em novas metodologias de pesquisa e ação para formar cidadãos ativos que se reconheçam como sujeitos de direitos.

Diante do percurso e das reflexões apresentadas, esta pesquisa delineou como principal objetivo compreender, de modo profundo, os fundamentos da Educação em Direitos Humanos com foco especial no eixo educação básica no período compreendido entre 1964-2013. Para tal, específico: selecionei as principais categorias presentes no PNEDH e nas DNEDH (2012), particularizando a relação com o eixo educação básica; e averigui como os fundamentos da Educação em Direitos Humanos compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNEB (2013)⁷.

A partir dos objetivos busquei responder à seguinte problemática: como se expressam os fundamentos do PNEDH e das DNEDH no eixo da educação básica no Brasil no período (1964-2013)? Esse problema é sustentado por algumas questões que seguem: Por que a política pública de Educação em Direitos Humanos surgiu recentemente no Brasil? Quais as principais categorias presentes no PNEDH e DNEDH na sua relação com o eixo educação básica? Como os fundamentos da Educação em Direitos Humanos compõem as DCNEB (2013)?

O presente estudo contempla o campo das políticas educacionais tendo como fulcro a pesquisa documental da política de Educação em Direitos Humanos. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que

⁷ Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p.824.

[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p. 1).

Nessa perspectiva, os documentos que embasam a pesquisa são: o PNEDH (2006) tendo como recorte específico o eixo da Educação Básica, suas concepções e princípios e ações programáticas; as DNEDH (2012); e as DCNEB (2013). A escolha dos dois primeiros documentos justifica-se por serem qualificados, no âmbito da política de Educação em Direitos Humanos, como resultantes do compromisso do Estado brasileiro frente à concretização dos Direitos Humanos. São documentos que buscam traçar e estabelecer a via metodológica da Educação em Direitos Humanos no sentido da construção de uma cultura de direitos. Já a escolha das DCNEB (2013) ganha relevância na emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à educação.

O PNEDH é fruto de um longo processo histórico de luta por Direitos Humanos no Brasil, congrega elementos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos incorporados ao direito brasileiro no processo de redemocratização, a legislação brasileira no tocante à Educação e aos Direitos Humanos: Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) além de aprofundar questões do Programa Nacional de Direitos Humanos (1996 - 2002).

As DNEDH (2012), por sua vez, têm uma marca temporal mais recente e estão alicerçadas 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); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006), as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, além de outros documentos. Defendem que a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades.

As DCNEB (2013) se constituem na base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras; entendendo a educação escolar como o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos Direitos Humanos.

Metodologicamente o estudo se configura como uma pesquisa documental, que visa realizar uma investigação social, é, pois, segundo Gil (2007) uma metodologia capaz de tornar possível essa investigação. O estudo dos documentos está pautado nas técnicas da análise de conteúdo que para Bardin (2011) é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento. Trata-se de técnicas de análise que dão suporte na tarefa de interpretação dos dados. Ao partir da mensagem, a análise de conteúdo instiga o investigador pelo escondido, pela mensagem expressa nas entrelinhas é, portanto, “tarefa paciente de desocultação” (BARDIN, 2011, p. 15).

Nesse entendimento, tracei um percurso investigativo que extraiu dos documentos oficiais da política de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2006 e DNEDH, 2012) quatro grandes categorias que ajudaram na compreensão da fundamentação da respectiva política. As categorias: Cultura de Direitos Humanos, Direitos Humanos, Cidadania e Democracia compõem a base que fundamenta a política de Educação em Direitos Humanos na educação básica brasileira. Expressam o reconhecimento dos Direitos Humanos contemporâneos pelo Estado brasileiro; a necessidade de superação de uma cultura de supressão e/ou negação de direitos para construir uma nova mentalidade coletiva fundada nos Direitos Humanos; a obrigação de garantir a cidadania plena como elemento constitutivo da vivência dos Direitos Humanos; e demonstra que os Direitos Humanos só podem ser vivenciados em um regime político baseado na soberania popular.

O recorte histórico demarcado leva em conta os cenários políticos e sociais do *corpus* da pesquisa. Delimitei o estudo no período compreendido entre (1964-2013), isto é, a Ditadura Militar brasileira e a redemocratização a um só tempo. O primeiro pode ser caracterizado como um período de expropriação dos Direitos Humanos, bem como de lutas históricas por reconhecimento, legitimidade e efetivação dos direitos; e o segundo: processo de redemocratização do Estado brasileiro foi marcado pela reinserção do Brasil na esfera internacional de proteção aos Direitos Humanos; adentramos no período que marca a formulação dos principais documentos de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos, os quais são fruto da análise da pesquisa em tela (PNEDH, 2006 e DNEDH, 2012).

O marco referencial teórico escolhido corresponde a cada dimensão da análise em questão, a saber: no que concerne à contextualização histórico-filosófica dos Direitos Humanos a pesquisa está alicerçada nos estudos de Bobbio (2004) e Comparato (2004); no que se refere aos aspectos históricos, políticos e legais dos Direitos Humanos no Brasil, tomamos como referência: Dornelles (2006), Piovesan (2003), Dallari (2007), Mondaini (2013a, 2013b) e Tosi (2005); em se tratando da reconstrução histórica da educação básica no

Brasil remeto a Saviani (1998, 2008), Guiraldelli Junior (1994)⁸ e Romanelli (1998); em relação à política de Educação em Direitos Humanos no Brasil, seus fundamentos e princípios têm por base os estudos de Candau (2007), Viola (2007, 2008, 2010), Tavares (2010, 2013) e Sacavino (2009).

A presente dissertação está constituída por três capítulos, a saber: No primeiro capítulo: contextualização histórica dos Direitos Humanos e da política de Educação em Direitos Humanos busco, inicialmente, apresentar a dinâmica histórica da temática Direitos Humanos, em seguida aponto o percurso histórico da política de Educação em Direitos Humanos nos cenários global, regional e local. Explorei o processo de reconhecimento dos Direitos Humanos no país, numa perspectiva global, para que assim pudesse transcorrer acerca da educação como um direito humano fundamental reconhecido pelo Estado Brasileiro. Tal percurso justifica-se pela não linearidade da construção dos Direitos Humanos, como bem argumentou Hannah Arendt (1979) os Direitos Humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução.

O segundo capítulo, intitulado “Educação Básica no Brasil: tensões e contradições” é dedicado a uma contextualização sobre a conjuntura política do direito à Educação no Brasil focalizando a Educação Básica em dois contextos: da Ditadura Militar e da redemocratização, estabelecendo, assim, uma breve reconstrução histórica acerca do direito à educação no Brasil. Para tanto, remeto aos documentos legais de reconhecimento da Educação como direito humano fundamental, uma vez que, historicamente, a educação tem figurado como um dos direitos sociais mais reivindicados, portanto marcada pela negação.

Finalmente, no terceiro capítulo, registro o percurso metodológico adotado na pesquisa documental e o tratamento das categorias com base na técnica de análise de conteúdo. Este momento resulta na definição das categorias do corpus de análise, na análise categorial dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica nas etapas: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio. Relaciono o material utilizado diretamente na fundamentação teórica que orienta e alicerça tal pesquisa.

⁸ Utilizo Saviani (1998, 2008) e Guiraldelli Junior (1994) para reconstruir a história da educação básica no Brasil. Apesar de entenderem Educação e a Pedagogia de formas distintas e seguirem correntes teóricas também diferentes (o primeiro é marxista, o segundo é pragmatista e liberal democrata), os autores foram fundamentais para a reconstrução historiográfica.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS E DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERCURSOS TRILHADOS

Neste capítulo apresento o delineamento do objeto de estudo. Para tal faço um mergulho na história a fim de problematizar as bases que compuseram a temática em tela: Educação em Direitos Humanos. Trata-se de um movimento dialético pelo qual reconstruo a trajetória dos Direitos Humanos no tempo e espaço, em seguida faço algumas considerações necessárias sobre afirmação histórica dos Direitos Humanos no Brasil para, posteriormente, adentrar no campo da política de Educação em Direitos Humanos no cenário global e local no sentido de estabelecer uma breve problematização dos seus limites e possibilidades.

2.1 O desenvolvimento dos direitos humanos: tempo e espaço

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. (BOBBIO, 2004, p. 43).

Ao analisar o movimento contemporâneo dos Direitos Humanos, Bobbio (2004), conclui que enfrentamos um desafio para além do problema da fundamentação, pois ainda que se tenha um alicerce inquestionável, sua proteção é deficiente. Portanto, o estudo das condições, dos meios e das situações nas quais esse ou aquele direito pode ser realizado, em suma,

Não se trata de saber quantos e quais são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004, p. 45).

Nos últimos dois séculos, os Direitos Humanos vêm ocupando espaço no cenário político e social. No âmbito global destacam-se duas referências históricas: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – França (1793) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos – Organização das Nações Unidas (ONU/1948). Tais documentos são referências de base para o estudo da questão devido a seu impacto político no âmbito internacional.

A afirmação histórica dos Direitos Humanos e os mutáveis conceitos da temática são fruto de condicionantes históricas. Assim como nos esclarece Bobbio (2004) os direitos do homem constituem uma classe variável, ou seja, variam de acordo com as condições

históricas. Deste modo, não podemos entendê-los como algo pontual, mas que se encontra em constantes mudanças.

Retratar o desenvolvimento dos Direitos Humanos no cenário mundial não é tarefa simples, tendo em vista a diversidade e a complexidade de seu componente histórico-filosófico. Minha pretensão, nesse primeiro momento, é delinear o percurso que alicerça a discussão partindo da concepção contemporânea de Direitos Humanos, cujas ideias são: universalidade e indivisibilidade dos direitos.

Diante disso, o estudo tem como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de dez de dezembro de 1948, uma vez que, reconhecidamente, tal documento marca a construção/reconstrução dos Direitos Humanos no cenário internacional, inaugurando um forte movimento para seu reconhecimento, proteção e efetivação.

A linha temporal transcorrida não está presa numa concepção de Direitos Humanos estanque, acompanha a dinâmica histórica que construiu o que hoje entendemos como Direitos Humanos e que permanece em constantes transformações dada a dinâmica social-histórica da humanidade. Entendo, portanto, os Direitos Humanos como um movimento dialético de adequação às demandas sociais, considerando as implicações políticas e sociais de sua construção.

Parto, pois, da conjuntura política do século XX, marcado historicamente como um dos períodos mais conturbados da história dos Direitos Humanos no cenário mundial. Nesse período, a humanidade sofreu o horror de duas guerras mundiais, além da aversão absoluta ao genocídio resultante do holocausto.

A conflagração da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fez o mundo passar a compreender o processo de degradação humana. Seguramente a primeira metade do século XX foi um dos períodos mais turbulentos da história da humanidade, sobretudo, pela capacidade autodestrutiva do homem, sofrivelmente demonstrada com o lançamento da Bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki em 1945.

Pela primeira vez o ser humano passou a viver não mais apenas sob a ameaça de guerras convencionais, de genocídios destruidores de classes, de grupos étnicos, de raças, de grupos culturais, de nações, mas sob o signo da destruição completa, não deixando viva alma para contar a versão histórica dos vencedores. É a solução final, sem vencedores. Todos vencidos. (DORNELLES, 2006, p. 34).

Foi a partir da conjuntura política da primeira metade do século XX que se delineou o nascimento das Organizações das Nações Unidas (ONU), que no sentido original “[...] nasceram com a vocação de se tornarem a organização da sociedade política mundial, à qual

deveriam pertencer, portanto, necessariamente, todas as nações do globo empenhadas na defesa da dignidade humana” (COMPARATO, 2003, p. 210).

Apesar dos avanços históricos, a ONU enquanto principal organismo de defesa dos Direitos Humanos tem se mostrado ineficaz na garantia dos direitos de parcela significativa da humanidade, inclusive dos próprios países que compõem a entidade. Não cabe aqui, nem é meu objetivo problematizar as razões que têm impedido a ONU de atingir seu fim precípuo⁹, mas é preciso entender que os Direitos Humanos contemporâneos são, em grande medida, provenientes dos acordos firmados no âmbito dessa instituição.

Com efeito, a DUDH é o documento base para os Direitos Humanos na contemporaneidade. O primeiro ato da Assembleia Geral das Nações Unidas foi a sua proclamação, partindo do princípio de que a promoção dos direitos naturais do homem fosse condição preponderante para a paz duradoura. Já em seu primeiro artigo declara: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

O primeiro artigo da Declaração revela um retorno do direito natural ao cenário político, apesar de a corrente jusnaturalista ser considerada pela maior parte dos filósofos e juristas contemporâneos como pertencente ao passado. Esse retorno do direito natural, em certa medida, figura como uma tentativa de encontrar um suporte contra a barbárie. Além do mais, nesse mesmo artigo há uma clara finalidade de reunir os ideais proclamados na Revolução Francesa de 1789: liberdade, igualdade e fraternidade.

A ONU conseguiu reunir em um só documento as principais correntes do pensamento político moderno: o liberalismo, o socialismo e o cristianismo social. A Declaração reafirma um conjunto de direitos sociais das revoluções burguesas – direitos de liberdade, expressados nas gerações de direitos civis e políticos – ampliando-os para sujeitos que historicamente foram destituídos de tal, como mulheres e estrangeiros. Confirma também direitos do pensamento político socialista ao defender a igualdade em dignidade e em direitos, em grande medida, delineada nos direitos econômicos e sociais. Por fim, abarca a corrente do cristianismo social defendendo os direitos de solidariedade e estendendo aos direitos culturais.

⁹ De acordo com a Carta das Nações Unidas 1945 (tratado que estabeleceu sua fundação) os objetivos da entidade são: “[...] preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/carta/>>. Acesso em 10 jan. 2016.

A partir da DUDH houve uma ampliação significativa de direitos, reconhecida em inúmeros protocolos e pactos internacionais. Para Tosi (2005) essa ampliação de direitos desenvolveu-se com evidência em três tendências: universalização, multiplicação e diversificação ou especificação.

A universalização vem ganhando força pelo crescente reconhecimento da DUDH da ONU pelos Estados-Nação que compõem a comunidade internacional¹⁰. A partir desse reconhecimento deu-se início a “[...] um processo pelo qual os indivíduos estão se transformando de cidadãos de um Estado em cidadãos do mundo” (TOSI, 2005, p. 22).

As ações empreendidas pela ONU nos últimos cinquenta anos revelam a tendência da multiplicação dos direitos. Diversas demandas têm ganhado espaço no cenário dos Direitos Humanos a partir da segunda metade do século XX, tais como os direitos relacionados ao meio ambiente, a identidade cultural dos povos e das minorias, ao desenvolvimento, etc.

A diversificação ou especificação colocam-se a partir do momento em que ocorre a ruptura com a ideia abstrata e genérica de pessoa humana. As Nações Unidas passaram a definir melhor quais eram os sujeitos titulares dos direitos entendendo a pessoa humana em suas especificidades, portanto considerando aspectos particulares de cada segmento, como mulheres, crianças, idosos, deficientes, população Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBTT) entre outros.

A ampliação dos Direitos Humanos no cenário internacional ganha força com a DUDH, embora no âmago do Estado neoliberal, os Direitos Humanos não passem de um discurso vazio, pois sua efetivação é relegada ao livre jogo do mercado. Vejamos que “[...] o projeto dos direitos humanos como hoje se apresenta, não somente não é de fato universal, mas tampouco “universalizável”, porque precisa reproduzir continuamente a contradição excluídos/incluídos, emancipação/exploração, dominantes/dominados” (TOSI, 2005, p. 33-4).

Não podemos ficar presos a um imobilismo que impede de vislumbrar e lutar por garantias de direitos que vêm, historicamente, sendo reivindicados, bem como adquirindo gradualmente legitimidade no plano político e social.

A pseudouniversalização, a multiplicação e a diversificação dos Direitos Humanos marcadas a partir da DUDH originaram no plano teórico e político novas gerações de direitos ou um reordenamento da fundamentação dos Direitos Humanos expressados em gerações. A partir da premissa de que o surgimento de direitos é contínuo e inesgotável “[...] a teoria das gerações tem como paradigma a evolução histórica dos direitos humanos na ordem jurídica e

¹⁰ Atualmente 193 países são membros da ONU. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/>> Acesso em: 5 Nov.2015

supraestatal e nas constituições dos Estados contemporâneos” (SARMENTO, 2012, p. 110). As concepções de Direitos Humanos, como expressadas nas gerações de direitos variam de acordo com a concepção político-ideológica. Essas não delimitam, simplesmente, as marcas históricas de sua construção, expressam as permanentes contradições que fazem desse objeto um campo fecundo de embates na esfera social.

Tomo como referência várias classificações de geração de direitos porque a preferência por essa ou àquela classificação estreita o objeto de estudo. O delineamento histórico representado nas gerações serve de base para o entendimento do surgimento, reconhecimento e construção dos Direitos Humanos até a atualidade.

Na história moderna dos Direitos Humanos é praticamente consenso que os direitos civis foram os primeiros a adquirirem reconhecimento fundamental e legal. De fato, foi a partir das lutas da burguesia europeia contra o Estado-Nação absolutista que se apresentou formalmente um elenco de direitos considerados fundamentais para os seres humanos. Materializavam-se como destaca Bobbio (2004), Dornelles (2006), Bedin (2002), Sarmento (2012) e outros como direitos individuais/ou direitos de liberdade. Para Bobbio (2004, p. 52) tais direitos são aqueles “que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de *liberdade em relação ao Estado* (Grifos do autor)”. Nesse sentido, os direitos civis se situam na primeira geração de direitos formalmente reconhecida.

Os direitos de liberdade, caracterizados pelo conjunto de direitos: as liberdades físicas, liberdade de expressão, liberdade de consciência, o direito de propriedade privada, os direitos da pessoa acusada e as garantias dos direitos, marcam a dimensão individual que rege a primeira geração, Bedin (2002).

Para muitos estudiosos, as liberdades físicas são os mais elementares de todos os direitos do homem, pela garantia de integridade física e liberdade pessoal. Dentro dessas liberdades está o direito à vida, direito de ir e vir, direito à segurança individual, direito à inviolabilidade de domicílio e os direitos de reunião e de associação.

Os direitos políticos, para Bobbio (2004) foram propugnados num segundo momento, portanto, acomodam-se na segunda geração de direitos, embora estudiosos como: Campos (1991), Lafer (1991), Bonavides (1993) defendam que tais direitos caminham juntos aos direitos civis, ainda na primeira geração.

Os direitos políticos “[...] tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político” (BOBBIO, 2004, p. 52). Essa classe de direitos passou a assegurar a participação popular na

administração do Estado. Na composição dos direitos políticos estão os direitos de votar e de ser votado, de ocupar cargos, empregos ou funções públicas, direito de constituir partidos políticos entre outros.

Na esteira da constituição histórica dos Direitos Humanos, os direitos econômicos, sociais e culturais (de segunda ou terceira geração) não tem como objetivo limitar a intervenção do Estado, pelo contrário “[...] exigem a ação positiva do poder estatal, criando as condições institucionais para seu efetivo exercício” (DORNELLES, 2006, p. 30). Esse novo movimento decorre da concepção teórica de Estado de Bem-estar Social em que o Estado deve assegurar a todos a igualdade de oportunidades. Versam como centrais: o direito ao trabalho, à organização sindical, aposentadoria, direito à saúde, à educação gratuita, segurança pública, saneamento básico, ao lazer, acesso à cultura, a moradia digna, entre inúmeros outros.

Os direitos econômicos, sociais e culturais, no entendimento de Sarmiento (2012) “[...] são direitos de ações positivas, pois obrigam o Estado a promover um conjunto de medidas administrativas e legislativas que assegurem as condições básicas para uma vida digna”. Nessa perspectiva, o Estado passa a ser o agente que promove e assegura a vivência desses direitos.

Os direitos de terceira ou quarta geração¹¹ são aqueles que fazem parte, na contemporaneidade, dos debates mais fecundos no que se refere à legitimidade e afirmação, pois se encontram em pleno processo de reconhecimento. Representam o movimento contínuo de construção dos Direitos Humanos, marcados temporalmente a partir das demandas provindas da metade do século XX. Os direitos de solidariedade ou para muitos, direitos de fraternidade são, pois, direitos que ainda estavam se consolidando no âmbito normativo, mas que passam a ganhar legitimidade com a internacionalização ou mundialização dos Direitos Humanos.

Os direitos de solidariedade emergiram dos profundos conflitos políticos e sociais ocorridos com as duas grandes guerras mundiais e tiveram como marco o ano de 1948, justamente por conta da DUDH, emanando como expressão da necessidade de construção de uma nova concepção da ordem internacional baseada na solidariedade entre os povos.

A desnacionalização dos indivíduos singulares e dos grupos sociais possibilitou o surgimento das declarações e pactos internacionais que tornaram possível a proteção dos

¹¹ Há posicionamentos diversos quanto à classificação dos direitos de terceira ou quarta geração. Não vou aqui apontar uma classificação específica, para não incorrer em posicionamentos fechados, uma vez que quando discuto Direitos Humanos estou falando de uma história em movimento visualizada de formas particulares pelos diversos estudiosos da temática.

indivíduos e grupos sociais fora do âmbito dos Estados. Há, no entanto, a ausência de uma organização internacional dotada de autoridade para garantir essa classe de direitos, visto que as Nações Unidas não assumem esse caráter.

A principal manifestação do princípio de solidariedade está nos direitos difusos e coletivos de modo que permanece a cargo do Estado e da sociedade sua responsabilidade. Para Sarmiento (2012) possuem dois pontos em comum: a transindividualidade e a indivisibilidade. São transindividuais porque só podem ser exigidos em ações coletivas, pois o seu exercício está condicionado à existência de um grupo determinado ou indeterminado de pessoas; são indivisíveis porque não podem ser fracionados entre os titulares. São reconhecidamente direitos que abrangem o direito ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente sadio, à proteção contra discriminação racial, o direito de autodeterminação dos povos, e outros.

Ainda sobre os direitos de terceira ou quarta geração representam uma classe que não está plenamente configurada e é foco de inúmeros debates recentes em relação a seus conteúdos ou até mesmo sua existência. Estão relacionados, em sua ampla maioria, aos direitos das gerações futuras o que implica uma interrelação com as gerações anteriores.

Há também classificações que defendem que a quarta geração se desenvolve em dois eixos: os direitos da bioética e os direitos da informática, Sarmiento (2012). No que se refere aos direitos da bioética, envolve temas como suicídio, eutanásia, aborto, transexualidade, comércio de órgãos, procriação artificial, manipulação do código genético e clonagem dos seres humanos. Em relação aos direitos da informática o grande desafio é a solução de questões que envolvam o comércio virtual, a pirataria, a invasão de privacidade, direitos autorais, propriedade industrial, entre outros que surgem a partir das condicionantes históricas.

Esse breve transcurso das gerações que classificam os direitos serve para esclarecer que “[...] os direitos dos homens constituem uma classe variável” Bobbio (2004, p. 18), ou seja, variam de acordo com as condições históricas. Portanto, “não é difícil prevêê que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento sequer podemos imaginar” (idem). As gerações de direitos, nesse sentido, acompanham a dinâmica social que são permanentemente reorganizados.

Nesse sentido, a discussão em torno do processo de desenvolvimento, reconhecimento e efetivação dos Direitos Humanos, ilustra as controvérsias históricas de um campo em permanente construção. É preciso ir além de uma visão minimalista de direitos do homem ao restringi-los ao âmbito jurídico. Pensar os Direitos Humanos, hoje, pressupõe entender a

multiplicidade de valores que os dimensionam. Trata-se, portanto, de entender as várias dimensões que fundamentam os Direitos Humanos em sua totalidade. Como de forma dialética sistematizou Tosi (2005): os múltiplos aspectos dos Direitos Humanos pautam-se nos valores que implicam as dimensões; ética, jurídica, política, econômica, social, histórica e cultural e educativa.

Por meio dessas dimensões pode-se entender o panorama dos Direitos Humanos na atualidade. A dimensão ética representa o reconhecimento intrínseco da dignidade humana tornando os direitos um conjunto de valores éticos universais; a jurídica vai além das orientações éticas ao se tornarem um conjunto de direitos positivos sendo reconhecidos e incorporados à normativa dos Estados.

De outro lado, a dimensão política, são os direitos juridicamente reconhecidos que devem orientar a implementação de políticas públicas, portanto o Estado assume o compromisso de garantir a vivência dos direitos fundamentais de forma igualitária sem deixar, no entanto, de respeitar as liberdades individuais.

Por sua vez, a dimensão econômica, parte da ideia de que sem a realização dos direitos econômicos e sociais não é possível o exercício dos direitos civis e políticos, sendo assim o Estado assume papel fundamental na implementação dos direitos de igualdade; na dimensão social atribui-se também à sociedade civil, por meio dos movimentos sociais, um papel fundamental para o alcance e efetividade dos direitos.

É importante destacar a dimensão histórica e cultural que entendem os Direitos Humanos para além de uma dimensão jurídica, visto que é preciso está respaldado na cultura e na história para que se tornem um paradigma coletivo; por fim, a dimensão educativa figura como uma via de ação formativa fundamental para a efetivação dos direitos, uma vez que o conhecimento dos direitos não é algo adquirido espontaneamente, a educação é, portanto, ao mesmo tempo em que um direito fundamental, o principal meio para o usufruto dos demais direitos.

Concordo com Bobbio (2004, p. 37), quando argumenta que o problema que temos que enfrentar para a efetivação dos direitos diz respeito às medidas imaginadas e imagináveis, portanto,

É inútil dizer que nos encontramos aqui numa estrada desconhecida; e, além do mais, numa estrada pela qual trafegam, na maioria dos casos, dois tipos de caminhantes, os que enxergam com clareza mas tem os pés presos, e os que poderiam ter os pés livres mas tem os olhos vendados.

A proteção internacional dos Direitos Humanos ganha legitimidade em meados do século XX, uma vez que as liberdades e garantias para a humanidade não interessam a cada Estado de forma isolada, mas requer uma mobilização global. Diante disso, a progressiva incorporação dos Direitos Humanos no plano internacional tem ganhado força, mas sofre com os embates ideológicos do Estado capitalista e das políticas neoliberais.

Com a minimização do Estado, o fortalecimento da tese do Estado voltado para o mercado como referente central da economia, a ofensiva das políticas econômicas monetaristas semeadas a partir da década de 1970 tem deixado os direitos sociais em segundo plano. Além disso, temos assistido, nos últimos anos, com o crescimento de grupos terroristas, à privação dos direitos civis.

Em se tratando da realidade ou realidades brasileiras, a afirmação histórica dos Direitos Humanos tem suas especificidades. O Brasil foi, historicamente, fundado sob o signo da expropriação dos Direitos Humanos. O país carrega uma herança maldita como uma marca da negação dos direitos fundamentais da minoria que se constitui maioria da população do país. Não é preciso percorrer uma linha temporal longa para notar essa realidade, pois a história brasileira figura como um eterno *déjàvu* de práticas humanas que desqualificam o ideal de humanidade.

Os Direitos Humanos no Brasil são marcados por avanços e retrocessos. Certamente, passamos a assistir nos últimos anos uma retomada no avanço da luta histórica por direitos no país, no entanto grande parte das conquistas alcançadas corre o risco de retroceder em virtude das nocivas políticas neoliberais que reduzem o raio de ação do Estado e colocam em temeridade os direitos sociais.

Fato é que a história do Brasil tem já em sua formação social¹² a marca da supressão dos Direitos Humanos. Enquanto Colônia, no século XVI, era regido por um Estado Absolutista, sociedade de privilégios e não tinha uma noção de Estado de Direito e cidadania. Já naquele momento histórico havia movimentos de resistência e luta por direitos, principalmente pela liberdade dos povos nativos e dos negros escravizados.

A história dos vencidos ainda não é contada pelo prisma da resistência, mas, simplesmente, pelas proezas dos vencedores. Com efeito, o genocídio histórico dos povos autóctones que habitaram e dos remanescentes que habitam as terras brasileiras ainda hoje não adquiriu a notoriedade devida. Os Direitos Humanos em todas as suas dimensões foram e são continuamente violados. Não apenas a vida, entendida como o mais valioso de todos os

¹² Parto do princípio de que a história oficial do Brasil é contada a partir da invasão dos portugueses.

direitos, foi e é retirada, mas com ela se perdem os costumes, as línguas, as crenças, enfim, todos os elementos que compõem a diversidade cultural dos verdadeiros donos das terras que hoje formam o Brasil.

Não muito distante da realidade dos povos autóctones, outro conturbado momento da formação do Brasil que traz uma dívida histórica sem precedentes, é a escravização dos negros trazidos da África. Os séculos de tráfico e escravização dos negros africanos são também expressão do total desrespeito aos Direitos Humanos, rompia, pois, com qualquer ideia de dignidade humana. A violência sofrida pelos povos negros apresenta ressonâncias até hoje, há uma herança de negação aos direitos dessa parcela da população brasileira que se expressam claramente nos índices de desenvolvimento humano¹³ recentes.

Remeto-me a formação do Brasil em seus primórdios por entender que a genealogia para a compreensão de como os Direitos Humanos se processam no país, hoje, tem raízes profundas que precisam ser problematizadas. É necessário ir além da história oficial, uma vez que o protagonismo, historicamente, tem sido direcionado ao invasor. “Ele é quem nos fala de suas façanhas. É ele, também, quem relata o que sucedeu aos índios e aos negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas (RIBEIRO, 1995, p. 30)”. É imprescindível, então, resgatar a história dos vencidos, entender em que medida as raízes da negação aos Direitos Humanos no Brasil impactam no cotidiano da nossa gente hoje.

Não é, no entanto, objetivo meu mergulhar de forma tão profunda na história. Esclareço que o recorte temporal desta pesquisa possui profundas bases históricas que compõem e amplificam a discussão. A história dos Direitos Humanos no Brasil, como em qualquer outro espaço, é construção, deriva de lutas históricas que ilustram o seu caráter sócio-histórico. Como bem formulou Bobbio (2004) os Direitos Humanos não nascem todos de uma vez nem de uma vez por todas, eles nascem quando devem ou podem nascer.

No Brasil, as questões sociais dos Direitos Humanos passam a adquirir significação com as lutas econômicas e as reformas políticas do Estado brasileiro a partir da década de

¹³ O Índice de Desenvolvimento Humano- IDH consiste em uma medida comparativa para classificar os Estados de acordo com seu grau de desenvolvimento humano. Está pautado em três pilares: (saúde, educação e renda). São mensurados da seguinte forma:

“Uma vida longa e saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida; o acesso ao conhecimento (educação) é medido por: i) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que um criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevaletentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança; e o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência”.

O Brasil atingiu apenas a 75ª posição entre os países avaliados em 2014. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>. Acesso em: 3 jan. 2016

1930. A construção de uma cultura política de participação derivou das ações dos movimentos sociais no sentido de lutar pelos direitos civis e políticos e pelos direitos sociais e econômicos. Portanto, a década de 1930 foi decisiva no reconhecimento dos Direitos Humanos no cenário político brasileiro, principalmente no que se refere à parcela dos direitos sociais, como os direitos trabalhistas, sindicais, previdenciários e o voto feminino.

Os avanços constatados em meados do século XX são expressão da consolidação dos movimentos sociais clássicos e das tentativas de organização de partidos de classe não controlados pelo Estado. Foi, também, em razão do processo de construção de uma cultura política de participação e para contê-lo que “[...] se instalaram, de um lado, situações políticas de longas ditaduras e, de outro, situações políticas de cooptação por parte do Estado” (VIOLA, 2008, p. 75).

O golpe de Estado de 1964 e a longa ditadura subsequente, por exemplo, foi uma tentativa de anular a construção política realizada pela classe dominada desde os anos 1930. Por seu intermédio foi drasticamente interrompida umas das movimentações sociais e políticas mais férteis da história do país. Certamente, foi na ocasião da Ditadura Militar brasileira de 1964-1985 que assistimos aos atos mais atroz de desrespeito aos Direitos Humanos, pois a Ditadura “[...] reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos e, ao mesmo tempo, expropriou direitos econômicos e sociais, caracterizando-se claramente como um governo a favor dos ricos e poderosos” (SADER, 2007, p. 78).

O itinerário transcorrido ilustra as bases dos Direitos Humanos no cenário político brasileiro. O estudo em tela esquadrinha o período compreendido entre (1964-2013), portanto demarca a recente narrativa dos Direitos Humanos no país, sendo caracterizada como uma das fases mais efervescentes quanto à violação dos Direitos Humanos, pelas lutas por reconhecimento, legitimidade e efetivação e pelo processo de redemocratização do Estado marcado pela reinserção do Brasil no cenário internacional de proteção aos Direitos Humanos.

O transcurso dos Direitos Humanos no Brasil tem características particulares resultantes da formação social do país. Dois traços distintivos de acordo com Mondaini (2013a) marcam o desenvolvimento dos Direitos Humanos no Brasil contemporâneo.

O primeiro é a dissonância em comparação ao referencial clássico europeu e norte-americano no que se refere à ordem sequencial da natureza dos direitos conquistados pelos indivíduos e grupos sociais. Na experiência vivida pela Inglaterra, França e Estados Unidos, apesar da não linearidade, assistiu-se ao reconhecimento dos direitos civis (liberdades individuais), os direitos políticos (igualdade política) e dos direitos sociais (igualdade social). No Brasil, por sua vez, a ordem sequencial foi inversa, os direitos sociais foram

primeiramente reconhecidos enquanto que os direitos civis e políticos não tinham garantias, principalmente nos períodos ditatoriais.

A dissonância da ordem sequencial, assim como o não alcance dos direitos para a totalidade dos indivíduos e dos grupos sociais não se caracteriza simplesmente como uma particularidade da história política brasileira. As implicações que derivam dessa especificidade levam a crer que no Brasil a vivência sob um Estado Democrático de Direito em que os direitos civis e políticos são respeitados passou a fazer parte do cotidiano do povo somente a partir das últimas três décadas.

O segundo traço que marca a história do desenvolvimento dos Direitos Humanos no Brasil contemporâneo está relacionado a uma falta de sincronia entre o reconhecimento jurídico-normativo e a efetividade no plano da realidade social. Tal evidência gerou entre nós a dicotomia entre um “Brasil legal” e um “Brasil real” Mondaini (2013a). Temos, por um lado, um país extremamente avançado no campo legal e, por outro lado, um permanentemente distanciado das conquistas alcançadas no plano das normas e das leis.

Essa dicotomia ganhou evidência no período marcado pela redemocratização, posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, também esteve presente durante o regime liberal-democrático instaurado em 1946, além de se configurar como uma farsa no campo político durante as duas ditaduras pelas quais o país atravessou.

O processo de afirmação dos Direitos Humanos no Brasil tem suas questões sociais respaldadas nas lutas econômicas e nas reformas políticas do Estado brasileiro a partir da década de 1930. Já as questões doutrinárias foram inseridas no marco legal e no discurso político brasileiro a partir dos debates para a formulação da Constituição de 1946 e a promulgação da Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU em 1948. A maior parte da doutrina ou “doutrinas” de Direitos Humanos presentes na DUDH foi incorporada à Constituinte de 1945, no entanto, os direitos não foram regulamentados mediante dispositivos complementares, muito menos foram elaboradas políticas públicas que os tornassem efetivos.

Apesar das explícitas lacunas no campo da concretude dos direitos, as transformações políticas de meados do século XX (1946-1964) tornaram os procedimentos formais de democracia uma realidade mais próxima da política brasileira. A constituição de 1946 ampliou os direitos políticos, no entanto a abrangência no atendimento ainda era limitada, pois a função reguladora desempenhada pelo Estado da fase democrática vivenciada entre 1946 e 1964 atuava no reconhecimento de determinados direitos e garantias sociais de alguns segmentos da sociedade brasileira reduzindo, em certo sentido, o atendimento das demandas populares. Com efeito,

O crescimento das demandas por um maior número de direitos e garantias sociais por parte das classes subalternas da sociedade brasileira esteve intimamente vinculado à crescente autonomia conquistada à medida em que se expandia o clima democrático no país, o que conduziu a sugestão de que a ampliação dos direitos e garantias sociais num sentido mais universal requeria a afirmação da democracia política para além dos limites impostos pela República nova. (MONDAINI, 2013a, p. 19).

É, pois, assumindo a democracia como um campo de luta que se poderá reduzir o abismo entre o “Brasil legal” e o “Brasil real” Mondaini (2013b). Para tanto, é preciso assumi-la como um valor universal. Como postulado na Declaração de Viena (1993)¹⁴ “a democracia é baseada na vontade livremente expressa do povo para determinar seus próprios sistemas, político, econômico, social e cultural e sua participação completa em todos os aspectos de sua vida”. Portanto, democracia e Direitos Humanos estão absolutamente relacionados, uma vez que a proteção e a promoção aos Direitos Humanos pressupõem um regime político fundado na soberania popular e na separação e desconcentração de poderes.

O Golpe de Estado de 1964 que instaurou a Ditadura Militar interrompeu drasticamente o ainda sutil processo de democratização do país que passava por um lento processo de maturação iniciado em 1945. Com o golpe, o governo militar estava disposto a atender aos interesses do grande capital nacional e internacional. Isso se deu por meio de um regime autoritário e discricionário no qual os direitos civis e político foram fortemente limitados.

O suporte ideológico do Estado Autoritário instituído pautava-se na Doutrina da Segurança Nacional e Desenvolvimento. Esse preceito estabelecia a necessidade de enfrentar, por meio das forças armadas, não só os inimigos externos, mas essencialmente, a guerra interna revolucionária promovida pelos agentes subversivos. Foi, portanto, com a instalação de um amplo processo repressivo que se buscou a desestruturação de um Estado populista e a desmobilização da sociedade civil. Surgiu, necessariamente, como representante de um modelo internacional de desenvolvimento do capitalismo além de suprimir as alternativas nacionais do período nacional desenvolvimentista.

A consolidação da Ditadura fez emergir “uma pirâmide social cheia de distorções, em que a concentração de renda e de poder chamava a atenção do observador mais desatento” (REIS, 2002, p. 62). A supressão dos direitos, prisões, torturas, mortes de opositores pelo Estado, arrocho salarial, foram ações que marcaram o governo ditatorial. O confronto direto se deu, notadamente, com aqueles que aderiram a luta armada como forma de resistência,

¹⁴ Declaração de Viena e Programa de Ação. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

como também com os que se limitaram a usar a palavra como ferramenta de denúncia das atrocidades e arbitrariedades cometidas no período em questão. Com o regime ditatorial:

Os direitos econômicos e sociais da grande maioria dos brasileiros foram avassalados, ao mesmo tempo que outros direitos passaram a ser sistematicamente violados – os direitos políticos, os direitos de organização e de expressão, o direito a privacidade, os direitos jurídicos de defesa das pessoas, etc. (SADER, 2007, p. 78).

A brutal supressão dos direitos da população brasileira em decorrência da ofensiva do regime ditatorial fez emergir no cenário social uma reivindicação ainda não corrente na sociedade brasileira: a luta pelos Direitos Humanos, pois “foi na resistência ao despotismo estatal e na luta pelos direitos civis e políticos que a sociedade civil brasileira tomou conhecimento, como nunca antes, da necessidade de ter garantidos os direitos humanos da totalidade de seus cidadãos, Mondaini (2013a, p. 14)”.

Os Direitos Humanos entram em evidência a partir de períodos conturbados quanto à sua efetividade. No caso brasileiro não foi diferente. O tema Direitos Humanos não fazia parte da pauta de debates políticos do cotidiano, restringia-se aos currículos de estudos jurídicos. A reorganização do povo ocorreu ainda em plena ditadura e se aproveitou das próprias contradições do sistema para o fortalecimento dos ideais de liberdade e democracia para a consagração da justiça social e da dignidade humana.

Os Direitos Humanos figuravam, naquele momento histórico, como uma via de articulação política que consolidaria espaços democráticos. Caracterizavam-se, portanto, como “um meio de fazer política, de intervir positivamente no jogo político, de confrontar as experiências existentes de exercício de poder e de criar alternativas ao poder estabelecido” (DORNELLES, 2006, p. 47).

Foi a partir dessas articulações microscópicas para o enfrentamento das arbitrariedades da ditadura que se consolidaram grupos de defesa dos Direitos Humanos. Renasceu ou nasceu ainda mais fortalecida uma nova sociedade civil brasileira, dessa vez mais orgânica e diversificada.

As instituições da sociedade civil, como: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, a Associação Brasileira de Imprensa – ABI, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e a União Nacional dos Estudantes – UNE assumiram papel central na mediação das demandas dos opositores do regime no sentido de retomar a incipiente experiência democrática do Estado Brasileiro.

A então conjuntura sócio-histórica brasileira foi fundamental para que emergisse movimentos sociais em defesa dos Direitos Humanos. As primeiras mobilizações sociais que nasceram no período da Ditadura tiveram como principais sujeitos as camadas mais pobres da população, tendo a Igreja Católica fundamental participação na formação da consciência política desses segmentos sociais.

Sustentados pelos setores mais progressistas da Igreja Católica, os primeiros grupos organizados foram as “comunidades eclesiais de base”, que surgiram a partir de iniciativas de bispos e padres, com o objetivo de realizar trabalhos de interesse comum, como a plantação de subsistência e a construção de moradias. Tais grupos receberam também formação a respeito dos Direitos Humanos e sobre a organização social, com isso passaram a denunciar e reivindicar seus direitos. Dallari (2007) ressalta que:

O exemplo dessas comunidades estimulou a formação de grande número de associações, para defesa dos direitos, adoção de providências junto a autoridades, divulgação de situação de marginalidade e denúncias de ofensas a Direitos Humanos. (DALLARI, 2007, p. 38).

Esse foi o ponto de partida para o surgimento de inúmeros grupos organizados de denuncia de práticas abusivas e de combate às violações aos Direitos Humanos e à dignidade da pessoa humana. A dinâmica de resistência contra a ditadura promoveu também o surgimento de inúmeras associações de promoção a interesses específicos, como os direitos das mulheres, dos negros, índios, deficientes físicos, etc.

Os movimentos sociais caracterizaram-se como os principais aparelhos de confronto ao regime ditatorial. As primeiras reivindicações na luta contra o regime militar visavam o direito fundamental à vida, à integridade física, às liberdades de uma forma geral. As lutas por respeito aos Direitos Humanos se configuraram em “ação política real contra o autoritarismo do Estado” (DORNELLES, 2006, p. 47), ultrapassando as práticas ilegais do governo questionando a própria legitimidade do poder.

É nessa conjuntura que o caráter político dos Direitos Humanos se expressa. Parte do momento em que as ações dos grupos de defesa dos direitos buscam constituir alternativas sustentáveis que visam a ampliação das liberdades e do exercício da cidadania ativa. É justamente neste cenário que se configuraram parte dos grupos de defesa aos Direitos Humanos no Brasil.

As forças políticas somadas pelos organismos de enfrentamento ao regime militar foram fundamentais para o desgaste da ditadura, além disso, seu enfraquecimento se deu, principalmente, pela perda de força do ciclo expansivo da economia, iniciado ainda na década

de 1930. As mudanças no capitalismo internacional por volta da década de 1970 tiveram reflexos bastante fortes no Brasil, pois a entrada em um ciclo recessivo somado ao fortalecimento da oposição levou a Ditadura ao esgotamento e a perda de legitimidade, tais mudanças encaminharam a um novo período na história do país, o processo de transição ao regime democrático.

O processo de redemocratização ou democratização, tendo em vista que ainda não havíamos vivenciado um Estado que assumisse integralmente os preceitos de uma democracia, teve o maior impulso democrático com a Assembleia Nacional Constituinte, que buscou uma Constituição frente à anterior, pois não estava em consonância com um Estado Democrático de Direito. Fato é que “o processo de democratização possibilitou a reinserção do Brasil na arena internacional de proteção aos direitos humanos” (PIOVESAN, 2003, p. 65).

O Brasil passa a assumir os Direitos Humanos como via de ação política para a consolidação democrática em meados da década de 1980 e entrou de uma vez em sua inédita “Era dos Direitos” (BOBBIO, 2004). O rompimento com regimes de caráter ditatorial no plano político, bem como o reconhecimento legal dos Direitos conquistados marcam a entrada do país em um novo período político e social, dessa vez, alicerçado no respeito aos Direitos Humanos.

O marco inquestionável da transição ao Estado Democrático de Direito foi a Constituição Federal de 1988. Elaborada logo após o período ditatorial, representou a reinserção do Brasil no cenário internacional de proteção aos Direitos Humanos, foi expressão dos desejos de liberdade e democracia do povo.

Batizada por Ulysses Guimarães (1916-1992) de “Constituição Cidadã”, “porque afirmava direitos que a ditadura havia expropriado dos cidadãos” (SADER, 2007, p. 80), a Constituição Federal de 1988 conglomerou os desejos mais profundos da sociedade brasileira no sentido de edificar uma nação igualitária em termos sociais e econômicos. Seu texto definiu os meios de garantias dos direitos fixando responsabilidades por seu respeito e efetivação.

As significativas conquistas no âmbito legal levam ao entendimento de que a nossa Carta Magna: “ainda que muito avançada, não é suficiente para que os Direitos Humanos sejam efetivamente respeitados e usados” Dallari (2007, p. 40). O processo de fortalecimento e vivência dos Direitos Humanos não ocorre de uma hora para outra, na verdade é um processo dialético, e em se tratando da realidade social, econômica, política e cultural brasileira a ocorrência de barreiras é algo previsível, além do mais estamos sujeitos aos

ditames do capitalismo de natureza patrimonialista que interfere diretamente na formulação de políticas públicas de Direitos Humanos.

A promulgação de uma Constituição mais favorável à promoção e proteção da dignidade humana foi o primeiro passo para o reconhecimento e efetivação de instrumentos legais de promoção aos direitos fundamentais em um âmbito global, uma vez que os tornou prevaletentes “como princípio orientador das relações internacionais” (PIOVESAN, 2003, p. 42), no entanto, é preciso ir além.

O Brasil passou a incorporar ativamente tratados internacionais de Direitos Humanos a partir da retomada do regime democrático. Com efeito, a adequação do Estado brasileiro às demandas internacionais dos Direitos Humanos ou mesmo de internacionalização dos direitos acabou por fortalecer o próprio processo de democratização. Conforme afirma Piovesan (2003, p. 43) “[...] se o processo de democratização permitiu a ratificação de relevantes tratados de direitos humanos, por sua vez essa ratificação permitiu o fortalecimento do processo democrático”.

É notório que o Brasil pós-ditadura deu um salto qualitativo em relação às políticas de Direitos Humanos, tanto no âmbito internacional quanto no nacional. Com o processo de redemocratização e a partir da Constituição de 1988 foram ratificadas pelo país diversas convenções, tratados, atos, acordos ou até mesmo compromissos internacionais de Direitos Humanos¹⁵. É preciso destacar, porém, que a incorporação da grande parte dos documentos internacionais de Direitos Humanos tem aproximadamente meio século de atraso, uma vez que tais documentos derivaram da DUDH (1948) poucos anos após sua elaboração. Portanto, destacamos que a referência utilizada para pontuar essas inclusões diz respeito à incorporação do documento ao direito brasileiro, não necessariamente à sua elaboração ou mesmo efetivação. A seguir apresentamos um quadro que traceja os principais acordos:

¹⁵ Apesar das variações das terminologias, reconhecidas cada uma na Constituição Federal de 1988, a Convenção de Viena sobre Direito dos Tratados cristalizou a prática dos Estados em considerar esses termos sinônimos, conforme art. 2º, 1 a (Art. 2º, 1, a) “[...] tratado significa um acordo internacional concluído por escrito entre Estados e regido pelo Direito Internacional, quer conste de um instrumento único, quer de dois ou mais instrumentos conexos, qualquer que seja sua denominação específica”.

Quadro 1 - Incorporação dos tratados internacionais de direitos humanos ao direito brasileiro

ANO	CONVENÇÃO/TRATADO/PACTO
1984	Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação Racial.
1989	Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura.
1989	Convenção Contra a Tortura e outras Penas ou Tratamentos Desumanos ou Cruéis.
1990	Convenção sobre os Direitos da Criança.
1992	Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos.
1992	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, sociais e culturais.
1992	Convenção Americana de Direitos Humanos.
1995	Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher.
1996	Protocolo à Convenção Americana referente à Abolição da Pena de Morte.
1996	Protocolo à Convenção Americana referente aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.
2002	Estatuto de Roma, que cria o Tribunal Penal Internacional.
2002	Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher.

Fonte: o Autor, 2016.

O acompanhamento do cumprimento dos acordos pelos Estados é feito por parte de Comitês através do exame de relatórios periódicos encaminhados pelo próprio Estado. Outra fonte de análise da efetivação das políticas públicas do governo é feita por meio de relatórios alternativos elaborados pela sociedade civil que tem ampla participação nesse processo.

O arcabouço documental reconhecido pelo Estado brasileiro no bojo do período de redemocratização serviu também de alicerce para elaboração de diversas políticas de promoção aos Direitos Humanos no país. No que se refere ao plano da política de Direitos Humanos alguns documentos são fundamentais, tais como: Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002); Plano de Erradicação do Trabalho Escravo (2003); Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2005); Plano Nacional de Educação (2007) e o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996; 2002; 2010). Este último merecendo lugar de destaque por ter como objetivo central apresentar propostas concretas de caráter, administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os problemas que impossibilitam ou dificultam a plena realização dos Direitos Humanos no Brasil.

O PNDH é o documento que representa, em certo sentido, as lutas dos movimentos sociais em defesa dos Direitos Humanos travadas nas últimas décadas do século XX, assim como os preceitos pactuados em organismos internacionais, principalmente a Organização das Nações Unidas (ONU). Tais preceitos, também assumidos pelo Estado brasileiro, estão essencialmente relacionados ao estabelecimento, promoção, proteção e valorização dos Direitos fundamentais.

A transição do século é marcada pela continuidade no processo de reconhecimento dos Direitos Humanos. No período compreendido entre 2003 e 2012 assumem papel de destaque, no plano jurídico-normativo, alguns avanços, tais como: o Estatuto do Idoso (2003); as Diretrizes Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (2004); Lei Maria da Penha (2006); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH (2012).

A retomada do processo de redemocratização permitiu um grande avanço na luta pela efetivação dos Direitos Humanos. Porém, apesar da ênfase dada à questão da democracia como condição essencial para a realização e satisfação efetiva das necessidades básicas da existência humana, isso ainda está longe de atingir o ideal esperado. A luta pela consolidação da democracia é apenas o primeiro passo no caminho de proteção de direitos previstos no âmbito jurídico-normativo nacional e internacional, pois “é possível, como acontece no Brasil e em grande parte dos países pobres, conviver cronicamente com a existência de amplas “liberdades democráticas” e de “amplas desigualdades sociais”” Tosi (2005, p. 35). É a democracia, portanto, apenas a base que pode assentar as fundações para um regime de proteção aos Direitos Humanos.

Os avanços no plano jurídico-formal não levam necessariamente ao campo da concretude social. A vivência dos Direitos Humanos na realidade social brasileira a despeito de tudo que foi conquistado, em termos constitucionais, tem passado por um período de incertezas diante do impacto das fórmulas econômicas defensoras do Estado mínimo. Como afirmou Viola (2007, p. 132): “se hoje o adversário já não são as ditaduras de tipo militar, continua sendo um sistema econômico mais preocupado com os que dele se beneficiam do que com a possibilidade, ainda não concretizada, de construir a justiça social”.

A conjuntura mundial dominada pelo processo de globalização sob a hegemonia neoliberal acentuam as desigualdades sociais, pois a universalização dos Direitos Humanos não caminha paralelamente com a globalização da economia e das finanças mundiais, uma

vez que estão desvinculadas com o compromisso de concretização do bem estar social e dos Direitos Humanos.

A doutrina neoliberal representa, em relação aos direitos do homem, um retrocesso das conquistas sociais. Significa um retorno à pura defesa dos direitos de liberdade com intervenção mínima do Estado. É, pois, um dos maiores desafios atuais para a efetivação dos Direitos Humanos em âmbito global.

É diante da “nova” conjuntura mundial de globalização sob a hegemonia neoliberal que o Brasil chega ao final do século XX com o desafio de reduzir o elevado índice de desigualdade social que permanentemente tem feito parte da realidade de seu povo. A tensão entre o “Brasil legal” e o “Brasil real”, anteriormente vista como em processo de superação, agora passa, de maneira velada, a sofrer gradualmente um aprofundamento no abismo que a separa.

2.2 A política de Educação em Direitos Humanos no cenário global e local

Discutir Educação em Direitos Humanos não é tarefa fácil, pois estou tratando de um campo fronteiriço. Não há como dimensionar a profundidade da política de Educação em Direitos Humanos em um âmbito global e local sem problematizar a permanente afirmação histórica dos Direitos Humanos, assim como o direito à educação como condição fundante para o usufruto dos demais direitos.

Reconhecer a educação como a mediação fundamental para o alcance dos Direitos Humanos é condição *sine qua non* para a afirmação de que a Cultura de Direitos Humanos é uma das bases para uma positiva mudança social. Portanto, o reconhecimento da estreita relação entre a educação como um direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação é basilar para formação de sujeitos de direitos e responsabilidades.

Os Direitos Humanos, como já apresentei, dizem respeito a um conjunto de direitos que foram e continuam em permanente processo de reconhecimento. Passaram a atuar como linguagem internacional no estabelecimento de conexões com os Estados Democráticos de Direito a partir da segunda metade do século XX, sendo demarcado temporalmente pela Declaração de Direitos Humanos da ONU em 1948.

As bases da política de Educação em Direitos Humanos no cenário global tem uma genealogia profunda. Acompanha o processo de universalização dos Direitos Humanos no último século e foi alicerçada já na DUDH ao afirmar uma educação que promovesse o

desenvolvimento humano e o respeito aos Direitos Humanos. Nesse sentido, o direito à Educação em Direitos Humanos pressupõe a garantia do direito à educação e o respeito aos demais direitos no contexto educacional.

A promoção de uma educação compatível com os demais direitos é dever do Estado e direito do cidadão. No artigo 26, parágrafo 2 da DUDH a Educação em Direitos Humanos está assim definida:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A DUDH lança as bases da Educação em Direitos Humanos como princípio orientador dos sistemas de ensino dos países membros. A partir desse documento diversos instrumentos internacionais, nos anos subsequentes, defenderam de forma direta ou indireta o direito à Educação em Direitos Humanos. Como, por exemplo: a Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino, aprovada em 1960 pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; e, a Declaração sobre a promoção entre a juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos proclamada em 1965 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Além desses, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 16 de dezembro de 1966 e a Convenção sobre os direitos da Criança, adotada em 20 de novembro de 1989 são dois importantes marcos referenciais para o reconhecimento do direito à Educação em Direitos Humanos no cenário internacional. O primeiro afirma, em seu artigo 13, parágrafo 1:

Os Estados-parte no presente pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Por sua vez, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), em seu artigo 29, parágrafo 1, defende:

Os Estados-parte reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como os princípios consagrados na carta das Nações Unidas;
- c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país, em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
- e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

Grande parte dos documentos internacionais de defesa aos Direitos Humanos, proclamados após a DUDH apresentam disposições gerais em seus conteúdos para a afirmação do direito à educação e à Educação em Direitos Humanos no sentido de construir uma cultura de respeito à dignidade humana. Tais documentos estipulam também que “a educação deve capacitar as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, além de desenvolver a compreensão, tolerância e amizade entre diferentes grupos sociais e nações” (GRIESSE, 2013, p. 69).

Apresentamos, na sequência, um quadro que ilustra os principais documentos internacionais reconhecidos no âmbito das Nações Unidas que incorporaram as disposições relativas à Educação em Direitos Humanos:

Quadro 2 - Documentos internacionais que incorporaram medidas para a educação em direitos humanos

Ano	Convenção/tratado/pacto	Artigo correspondente
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Artigo 26
1966	Pacto Internacional de Direitos Econômicos, sociais e culturais	Artigo 13
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança	Artigo 29
1981	Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher	Artigo 10
1966	Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial	Artigo 7
1993	Declaração e Programa de Ação de Viena	Parte I, parágrafos 33 e 34, e Parte II, parágrafos 78 e 82
2001	Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas	Parágrafos 95 e 97 da Declaração e parágrafos 129 a 139 do Programa de Ação
1990	Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias	Artigo 33
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências	Artigos 4 e 8
1995	Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento	Pars. 7.3 e 7.37
2001	Declaração e o Programa de Ação de Durban	Declaração, Pars. 95-97; Programa de Ação, Pars. 129-139
2009	Documento Final da Conferência de Revisão de Durban	Parágrafos 22 e 27
2005	Documento Final da Cúpula Mundial de 2005	Parágrafo 131

Fonte: Autor, 2016. Adaptado com base no Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005, 2012, 2015).

Ainda sobre o rol de documentos que promovem a Educação em Direitos Humanos, figura com destaque na década de 1990, a Declaração e Programa de Viena (1993) recomendou que os países membros desenvolvessem políticas de promoção aos Direitos Humanos. De forma mais específica, em seu artigo 33, refere-se à Educação em Direitos Humanos da seguinte forma:

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos reafirmar o dever dos Estados, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, de orientar a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. A conferência sobre os Direitos Humanos enfatiza a importância de incorporar a questão dos direitos humanos nos programas educacionais e solicita aos Estados que assim procedam. A educação deve promover o entendimento, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, além de estimular o desenvolvimento de atividades voltadas para esses objetivos no âmbito das Nações Unidas. Por essa razão, a educação sobre os direitos humanos e a divulgação de informações adequadas, tanto de caráter teórico

quanto prático, desempenham um papel importante na promoção e respeito aos direitos humanos em relação a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, idioma, ou religião, e devem ser elementos das políticas educacionais em níveis nacional e internacional [...]

O referido documento assume grande relevância no cenário internacional por estabelecer as bases para a proclamação, pela Assembleia Geral da ONU, na resolução 49/184 de 23 de dezembro de 1994, da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, demarcada especificamente no período compreendido entre 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004.

A Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos conglomou anseios e necessidades internacionais de afirmação da Educação em Direitos Humanos como parte do direito à educação. Para a implementação dos objetivos dessa Década o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos elaborou o Plano de Ação Internacional e contou com a colaboração da UNESCO na elaboração, implantação e avaliação dos projetos do Plano.

Foi por meio da resolução 49/184 que a Assembleia Geral apresentou o Plano de Ação para a Década, bem como conclamou os países membros a elaborar planos nacionais, programas de educação e comitês de Educação em Direitos Humanos. Entre outros objetivos, o Plano visava criar e reforçar programas de educação em matéria de Direitos Humanos a nível internacional, regional, nacional e local, além de coordenar a elaboração de materiais didáticos em matéria de Direitos Humanos.

No âmbito nacional, a recomendação de criação de comitês de Educação em Direitos Humanos teve como objetivo promover a elaboração, revisão, execução, acompanhamento e monitoramento das ações de Educação em Direitos Humanos direcionadas para os múltiplos setores, instituições, grupos, segmentos e sujeitos sociais envolvidos no certame.

Para o Alto Comissariado das Nações Unidas a Educação em Direitos Humanos é um conjunto de atividades de capacitação, difusão e informações encaminhadas para criar uma cultura universal na esfera dos Direitos Humanos. Tais atividades têm como escopo: fortalecer o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; facilitar a participação eficaz de todas as pessoas em uma sociedade livre, entre outros (ONU, 1996, *apud* GRIESSE, 2013).

Como o monitoramento da execução dos acordos dos documentos internacionais de Direitos Humanos requer órgãos de controle, a Resolução 52/127 de 12 de dezembro de 1997 definiu como órgãos de acompanhamento do Plano de ação para a Década das Nações Unidas

para a Educação em Direitos Humanos os comitês referentes à maior parte dos tratados internacionais de proteção e/ou promoção aos Direitos Humanos firmados no âmbito das Nações Unidas desde a DUDH como, por exemplo: o Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, referente ao controle do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); o Comitê para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979) e o Comitê dos Direitos da Criança, referente à Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos traçou os princípios que fundamentam a aplicação do Plano de Ação, ressaltou a compreensão da Educação em seu sentido amplo, visto que é um fator constante na vida multidimensional da pessoa e da sociedade. Com efeito, “a educação em direitos humanos não é limitada somente à transferência de conhecimentos e aptidões, mas também procurar influenciar positivamente as atitudes e a conduta das pessoas, de acordo com os direitos humanos” (GRIESSE, 2013, p. 71).

O Plano de Ação reconhece que é preciso a inclusão dos múltiplos atores em esferas nacionais e internacionais. No primeiro caso destaca a participação efetiva dos governos, instituições nacionais de Direitos Humanos, organizações não-governamentais, movimentos sociais, entre outros. No segundo, salienta a inclusão de órgãos, agências e programas da ONU, além de organizações intergovernamentais e não-governamentais de Direitos Humanos.

Não obstante a proposta de a Década para os Direitos Humanos ter sido entendida como o único mecanismo de mobilização mundial de estratégias para a Educação em Direitos Humanos, o Alto Comissariado, ao analisar o processo de sua execução destaca alguns obstáculos e necessidades enfrentadas pelos atores e órgãos envolvidos, tais como: a falta de recursos humanos, metodologia pedagógica eficaz, financiamento e outros. O desafio a ser enfrentado após a vigência da Década, frente aos posicionamentos de governos nacionais de que não havia mecanismos adequados de coordenação da Educação em Direitos Humanos, era de aproveitar, de forma eficaz, o potencial para a sustentabilidade da Educação em Direitos Humanos enquanto política universal.

Por conta do alcance parcial dos objetivos traçados para a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, surgiu a necessidade de promover ações complementares no sentido de fortalecer a política no cenário global. Diante disso, a comissão

preparou uma resolução¹⁶ para a realização de um Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH) que foi proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 2004 objetivou promover a aplicação de programas de Educação em Direitos Humanos em todos os setores. O Programa aproveita:

[...] as bases estabelecidas durante a Década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos (1995-2004), esta nova iniciativa reflete o reconhecimento cada vez maior, por parte da comunidade internacional, de que a educação em direitos humanos produz resultados de grande alcance. Ao promover o respeito da dignidade humana e a igualdade, bem como a participação na adoção democrática de decisões, a educação em direitos humanos contribui para a prevenção em longo prazo de abusos e de conflitos violentos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 2).

Diferentemente da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, que tinha uma duração limitada, o Plano de Ação traçado no PMEDH consiste em uma série de etapas. A primeira foi centrada nos sistemas de ensino primário e secundário, compreendeu o período de 2005 a 2009 propondo estratégias concretas e ideias práticas para proporcionar a Educação em Direitos Humanos no plano dos países membros.

A partir do conceito geral de que a Educação em Direitos Humanos faz parte do direito da criança a receber uma educação de alta qualidade que fortaleça a capacidade de desfrutar de todos os Direitos Humanos e fomenta uma cultura em que prevaleçam os valores dos Direitos Humanos, o PMEDH enfatiza que essa é uma política que promove um enfoque holístico embasado no gozo destes direitos, portanto, abrange tanto os Direitos Humanos no contexto educativo, quanto a realização dos Direitos Humanos na educação.

Os Direitos Humanos no contexto educativo dizem respeito à adequação de todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo os planos de estudo, o material didático, os métodos pedagógicos e a capacitação para o aprendizado dos Direitos Humanos. A realização dos Direitos Humanos na educação, por sua vez, consiste em fazer valer o respeito dos Direitos Humanos de todos os membros da comunidade escolar.

O Programa assinala cinco componentes determinantes para a integração efetiva do enfoque holístico promovido pela Educação em Direitos Humanos nas escolas primárias e secundárias. Tais componentes são resultantes de diversas investigações e experiências recolhidas em várias partes do mundo, são: políticas públicas, aplicação de políticas, ambiente

¹⁶ Resolução 59/113 A da Assembleia Geral, de 10 de dezembro de 2004, na qual é proclamado o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.

de aprendizagem, ensino e aprendizagem e, por fim, formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente.

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo promover o entendimento de que cada pessoa compartilha a responsabilidade de conseguir que os Direitos Humanos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em seu conjunto. Nesse entendimento, o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos traça como principais objetivos:

- a) Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- b) Promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- c) Assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- d) Proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes;
- e) Ampliar as oportunidades de cooperação e associação em todos os níveis;
- f) Aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e dar incentivos para continuá-las ou ampliá-las e para criar novas práticas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 11).

Embasado nos objetivos ora apresentados, o Plano de Ação do PMEDH (2006) previu quatro etapas para os processos nacionais de planejamento, aplicação e avaliação da Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino. A primeira apresentou como questão norteadora: onde estamos? Nesta etapa devia-se fazer uma análise da situação atual da Educação em Direitos Humanos no sistema de ensino do país em questão. A segunda etapa pautou-se na problemática: aonde queremos ir e de que maneira? Neste momento deveria estabelecer as prioridades e elaborar uma estratégia nacional de aplicação abordando os cinco componentes básico para a integração efetiva do enfoque holístico promovido pela Educação em Direitos Humanos. A terceira pautou-se na: chegada ao ponto de destino; esta etapa correspondeu às atividades de aplicação e supervisão da política. Por fim, a quarta etapa, partiu da questão: Chegamos ao ponto de destino? Com que sucesso? Esta etapa designa-se a avaliar, essa avaliação servirá tanto para prestar contas como para acumular experiências para o futuro.

A primeira e segunda, assim como o início da terceira etapa previstas no Plano de Ação da primeira fase (2005-2009) do PMEDH deveriam ser realizadas pelos Estados Membros ainda na vigência do plano, ficando a continuidade como uma tarefa posterior, visto que a avaliação não encerra o processo de trabalho, mas pode fornecer novos caminhos para a realização de demandas ainda não concretizadas.

O PMEDH assumiu como parâmetro um Plano de Ação contínuo que diferia da Década para a Educação em Direitos Humanos, ao finalizar a primeira fase, concentrada nas ações em metodologias que contribuíssem para a inserção da Educação em Direitos Humanos nos níveis de ensino primário e secundário, lançou em 2010 por meio da Resolução 12/4 do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas a Segunda Fase (2010-2014) a qual se focalizou nos mentores dos níveis seguintes da educação, abordou a temática pelo prisma da educação superior e da formação de quadros do funcionalismo público, em particular docentes, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.

A segunda fase do Programa visou a introdução ou o aperfeiçoamento da Educação em Direitos Humanos no sistema de ensino superior por meio de uma abordagem que buscasse o entendimento integral para o ensino e aprendizagem, agregando objetivos do programa e conteúdos, recursos, metodologias e avaliação. É preciso extrapolar os muros das instituições de ensino superior, construir parcerias entre os sujeitos da comunidade acadêmica e seus correspondentes fora dela.

Para o alcance da qualidade do ensino e aprendizagem em Direitos Humanos, de acordo com o PMEDH (2012), é preciso levar em conta alguns aspectos que serão dirigidos aos que elaboram políticas em âmbito nacional e às instituições de ensino superior, bem como aos docentes, a saber: a) quanto aos programas e aos cursos de ensino e aprendizagem é preciso desenvolver estratégias para a inclusão dos Direitos Humanos como tema transversal em todas as disciplinas do ensino superior, desenvolver programas acadêmicos multidisciplinares e interdisciplinares sobre direitos humanos entre outros; b) em relação ao material de ensino e aprendizagem: rever e revisar livros didáticos e manuais, obedecendo a princípios de Direitos Humanos, assim como apoiar o desenvolvimento equilibrado e coerente do material de capacitação para Educação em Direitos Humanos, que incentive a participação ativa no ensino e na aprendizagem e outros; c) no que diz respeito às práticas e às metodologias de ensino e aprendizagem: adotar métodos de ensino coerentes com os direitos humanos, ou seja, que respeitem esses direitos, a dignidade e a autoestima de cada aluno, levando em consideração os aspectos culturais, etc.; e, por fim, d) em relação ao suporte e aos recursos de ensino e aprendizagem: estabelecer e desenvolver, dentro das instituições de ensino superior, a formação em Direitos Humanos para promover a criação ou o reforço de programas e cursos de formação nesses direitos e garantir a sua qualidade, bem como proporcionar os meios de estudos e pesquisa em Direitos Humanos, além de outros aspectos.

A seção D do Plano de Ação da segunda fase do Programa está relacionada às ações destinadas a promover o treinamento em Direitos Humanos para servidores públicos, forças

de segurança, agentes policiais e militares. Os sujeitos em tela assumem responsabilidades específicas no cumprimento dos Direitos Humanos. Considerando a abrangência do campo de ação para esses profissionais, o Plano traça as linhas gerais de algumas estratégias para essas profissões. Fato é que:

[...] a Organização das Nações Unidas tem desenvolvido uma série de instrumentos internacionais, como recomendações, princípios básicos, códigos de conduta, entre outros, que fornecem orientações mais detalhadas para determinados grupos de profissionais no desempenho de suas funções, em conformidade com as normas de direitos humanos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012, p. 22).

As estratégias de formação em Direitos Humanos para esses seguimentos partiram de três eixos fundamentais: a) políticas de formação e outras políticas relacionadas nas quais deveriam ser adotadas estratégias que impactassem no comportamento e desempenho profissional relacionada às políticas e às regras correspondentes na organização dos aprendizes ou da instituição, b) processos e ferramentas de formação, nos quais se desenvolveria estratégias para garantir a eficácia da formação em Direitos Humanos para o público em questão e, c) ambiente de trabalho e de aprendizagem, visto que a formação em Direitos Humanos somente pode acontecer em um ambiente no qual os Direitos Humanos são praticados.

Em prosseguimento às etapas do Plano de Ação do PMEDH, em 2015 foi lançada, por meio da Resolução 24/15, a Terceira Fase (2015-2019) do Programa tomando como base, entre outros, importantes instrumentos e documentos das Nações Unidas, os planos de ação da primeira (2005- 2009) e da segunda (2010-2014) fases do documento. Esta fase se dedica a reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em Direitos Humanos de profissionais de mídia e jornalistas.

A etapa em vigência do Programa supracitado traça estratégias específicas para o atendimento das demandas pendentes nas etapas anteriores, bem como delineia o percurso para a formação em Direitos Humanos de profissionais de mídia e jornalistas. No primeiro momento, as estratégias identificadas pelo Conselho de Direitos Humanos na Resolução 24/15 são: avançar na implementação e consolidar o trabalho realizado, proporcionar educação e formação em direitos humanos para educadores dos sistemas formais e não formais de ensino, sobretudo para aqueles que trabalham com crianças e jovens, realizar mapeamentos e pesquisas, compartilhando entre todos os atores as boas práticas, as lições aprendidas e as informações, aplicar e fortalecer metodologias educativas sólidas baseadas em boas práticas e na avaliação contínua, promover o diálogo, a cooperação, a rede de contatos e

o compartilhamento de informações entre as partes interessadas e, ampliar a integração da educação e da formação em Direitos Humanos em currículos escolares e de programas de formação.

A ação para promover a formação em Direitos Humanos para profissionais de mídia e jornalistas visa, entre outros objetivos, destacar o seu papel na promoção e na proteção dos Direitos Humanos; fornecer orientação para programas efetivos de formação em Direitos Humanos para profissionais de mídia e jornalistas; apoiar o desenvolvimento, a adoção e a implementação de estratégias relevantes e sustentáveis de formação; destacar a importância de ambientes favoráveis que garantam a proteção e a segurança dos profissionais de mídia e dos jornalistas.

Os Estados-membros da ONU adotaram vários marcos de ação internacionais específicos, visando encorajar as iniciativas de Educação em Direitos Humanos:

[...] a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos (1988, em curso), com foco no desenvolvimento e na disseminação de materiais de informação sobre direitos humanos; a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e seu plano de ação, que incentiva a elaboração e a implementação de estratégias abrangentes, efetivas e sustentáveis para a educação em direitos humanos em âmbito nacional; a Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010); a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014); e o Ano Internacional da Aprendizagem sobre Direitos Humanos (2008-2009). Outros marcos internacionais que promovem, entre outros, a educação em direitos humanos, incluem a Década Internacional para a Aproximação das Culturas (2013- 2022); o movimento Educação para Todos (2000-2015); a iniciativa mundial Educação em Primeiro Lugar do secretário-geral das Nações Unidas; e a agenda de desenvolvimento pós-2015. (ONU, PMEDH, p. 8-9).

O itinerário da Educação em Direitos Humanos no cenário global encontra-se permanentemente em processo de afirmação. As dezenas de documentos firmados no âmbito das Nações Unidas são expressão clara do comprometimento da comunidade internacional na promoção de uma educação capaz de promover o desenvolvimento de uma cultura universal de Direitos Humanos.

Cabe destacar nesse processo o percurso transcorrido pela América Latina. Em consonância com a DUDH, também em 1948, os Estados Americanos em sua Carta de Organização já defendiam a educação como condição e meio para alcançar o desenvolvimento integral do povo, assim como a Declaração Americana sobre os Direitos e Deveres do Homem (1948) afirmava que toda criança tem direito à educação devendo inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana.

Foi, na década de 1960, no bojo dos conflitos contra os

[...] governos autoritários, a violência, o extermínio, os desaparecimentos e as condições de vida precárias e subumana, que muitos grupos se organizaram para defender os direitos humanos e promover uma cultura de paz na América Latina. (GRIESSE, 2013, p. 78).

Apesar das lutas sociais em defesa dos Direitos Humanos, ainda no início da década de 1960, os primeiros frutos passaram a ser colhidos apenas no período de transição democrática. A partir desse momento a Educação em Direitos Humanos passou a adquirir certo nível de sistematicidade por partir do entendimento de que “tinha papel importante nos processos de democratização das sociedades, tão afetadas pelas violações sistemáticas dos direitos fundamentais dos indivíduos e das instituições pelas ditaduras militares” Sacavino (2009, p. 76).

Assumem papel central no processo de reconhecimento, construção e efetivação de políticas de Educação em Direitos Humanos na América Latina três importantes instituições: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) (Costa Rica) e o Conselho de Educação para Adultos da América Latina (CEAAL).

A UNESCO, reconhecidamente pela sua longa experiência na área da Educação e, as duas últimas por acabarem desenvolvendo um trabalho com ressonâncias globais no apoio, estímulo e legitimação da Educação em Direitos Humanos em diversos países da América Latina.

O IIDH (Costa Rica)¹⁷ qualifica-se como uma instituição internacional de caráter acadêmico, promove ensino e pesquisa acadêmica sobre Direitos Humanos com um enfoque interdisciplinar que enfatiza o problema do continente. A CEAAL, por sua vez, define-se uma rede de organizações não-governamentais, englobando 21 países latino-americanos e do Caribe, que buscam afirmar os processos democráticos nas nossas sociedades, a conquista da paz e dos Direitos Humanos a partir da perspectiva da educação popular.

Os primeiros registros de encontros sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina são demarcados cronologicamente, segundo Basombrío (2012) citado por Sacavino (2009), entre a década de 1980 e início dos anos 1990. De forma específica, inicia-se em 1984 com a realização do I Seminário Chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos, organizado pela CEAAL e o IIDH.

¹⁷ O Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) (Costa Rica) foi criado em 30 de julho de 1980 pela Corte Interamericana de Direitos Humanos e adquiriu o status internacional no dia 30 de novembro de 1980 por um convênio assinado entre a Corte e a República da Costa (local onde está sediado).

Nesse período a educação popular teve papel central no desenvolvimento da organização e mobilização dos setores populares face à exclusão e injustiças sociais vivenciadas. A reordenação dos setores populares foi fundamental para a formação de sujeitos sociais e políticos cientes de suas responsabilidades frente às atuais demandas do continente.

A afirmação de processos educativos respaldados nos Direitos Humanos se articulou em diversos países da América Latina com experiências de denúncia e defesa gestadas em contextos de repressão política e de violações de direitos. Parte-se do entendimento de que denúncia e defesa são também ferramentas pedagógicas, Sacavino (2009), portanto a aprendizagem em Direitos Humanos se concretiza a partir de experiências vividas no interior das problemáticas sociais.

O processo de consolidação da Educação em Direitos Humanos no continente ganha força na década de 1990, principalmente em virtude do avançado processo de reconfiguração dos Estados democráticos e da incorporação da temática no desenvolvimento de políticas públicas específicas.

A década de 1990 marca mudanças significativas no campo da Educação em Direitos Humanos no cenário latino-americano, visto que as articulações anteriormente estabelecidas foram solidificando processos pedagógicos respaldados nos Direitos Humanos e incorporaram princípios da educação popular e da pedagogia crítica. Desse modo,

[...] recupera-se especialmente o sentido participativo, o enfoque problematizador, a relação com a análise da realidade e a vida cotidiana, a importância da construção de relações horizontais baseadas na confiança, no reconhecimento do outro e na construção coletiva de saberes e práticas. (SACAVINO, 2009, p. 83).

A afirmação da relação entre a Educação em Direitos Humanos e o empoderamento das pessoas e dos grupos sociais excluídos e marginalizados é um eixo articulador desse modelo pedagógico.

Cabe destacar, que apesar dos avanços, a década de 1990 ainda apresentou vários problemas, tensões e dificuldades no desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no contexto latino-americano. Os avanços, bem como os entraves na consolidação de políticas voltadas para a problemática assumem faces particulares conforme os países e suas respectivas realidades. Podemos considerar que, em alguns aspectos, os desafios enfrentados na década em questão ainda hoje não tenham sido superados e, em certo sentido, tenham se complexificado em razão da implementação e consolidação de políticas neoliberais.

Os canais de comunicação e debate construídos na América Latina nas últimas décadas vêm ajudando a desenvolver de forma plural e diversificada a Educação em Direitos Humanos no continente. Digno de nota é a atuação da UNESCO, do IIDH e da Rede do CEAAL, instituições que contribuíram de forma decisiva no ainda embrionário processo de reconhecimento e afirmação da Educação em Direitos Humanos, apesar de atualmente estarem com sua atuação limitada por conta do impacto da diminuição dos financiamentos que apoiavam a realização das atividades nacionais e continentais.

Em linhas gerais, na América Latina, a Educação em Direitos Humanos nos anos 1980 figurava como uma tendência a ser concebida como prática preventiva que defendesse a vida e os processos de democratização, na década de 1990 adquiriu legitimidade institucional e especialização e, atualmente parece enfatizar a promoção de práticas que permitam aos sujeitos o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do estado de direito, Sacavino (2009).

Os desafios para o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos na América Latina ainda são inúmeros, mas avançamos consideravelmente no processo de afirmação da temática. Apesar das múltiplas realidades dos países do continente a construção de uma educação voltada para a vivência dos Direitos Humanos vem se solidificando com experiências de vida.

2.2.1 A Educação em Direitos Humanos no Brasil: breves notas

A trajetória da Educação em Direitos Humanos no Brasil acompanha o processo de reconhecimento e construção da temática no contexto da América Latina. Apesar de está demarcada, temporalmente, na Declaração Universal de Direitos Humanos das Nações Unidas (1948), no Brasil a Educação em Direitos Humanos teve um percurso diferente ou tardio, visto que atravessou uma conjuntura social conturbada em decorrência do golpe militar de 1964 e a instituição de um regime ditatorial.

A discussão dos Direitos Humanos do ponto de vista educacional, no Brasil, é bastante recente, está situada no processo de redemocratização do Estado brasileiro na década de 1980. Em certo sentido, a incorporação dos tratados internacionais de Direitos Humanos ao direito brasileiro foi um dos passos fundamentais para o reconhecimento da temática em tela.

Assim como em outros países da América Latina, os primeiros movimentos para implantação de políticas que mirassem esta temática surgem em meados da década de 1990 com a criação de programas e planos de Direitos Humanos. Especificamente no Brasil, a

criação da Rede Nacional de Educação em Direitos Humanos em 1995 foi um dos maiores passos para a construção dos documentos que fundamentam a política de Educação em Direitos Humanos no país.

Com a redemocratização do Estado brasileiro ocorre um fortalecimento de discussões silenciadas no âmbito social ressurgindo com grande efervescência a temática dos Direitos Humanos. A partir de então, a pauta da questão tem se fortalecido configurando-se, inclusive, como política pública. Nesse sentido,

Retrata tal conjuntura sócio-política, a constituição de 1988, em que o Estado democrático de direito acolhe e prescreve os direitos humanos como artefato complementar do arcabouço jurídico e institucional do país, das políticas públicas e da prática cultural democrática transformando a Educação em Direitos Humanos o ponto principal da política de Estado e a chave de acesso de sociabilidade humana. (DIÓGENES; SANTOS, 2010, p. 1-2).

A retomada dessa discussão passou a gerar atuações específicas de movimentos sociais apoiadas por organismos educacionais que resultaram em inúmeras ações para a promoção da Educação em Direitos Humanos. A ONU, UNESCO, o IIDH e a CEAAL, foram fundamentais para a consolidação no processo de reconhecimento da temática no Brasil, pois sedimentaram as bases para a construção do Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-1¹⁸ (1996) assim como do Plano Nacional para a Educação em Direitos Humanos (2006).

O retrospecto das lutas sociais brasileiras, unido aos esforços internacionais para a construção de uma Cultura de Direitos Humanos por meio da educação permitiu o fortalecimento da temática, assim como as primeiras ações efetivas do governo brasileiro. No âmbito internacional a II Conferência Internacional de Direitos Humanos em Viena realizada em 1993, teve fundamental importância para o avanço da discussão, por firmar acordo “sobre a importância de que os Direitos Humanos passassem a ser conteúdo programático da ação dos Estados nacionais” (BRASIL, 2010, p. 15). Para tanto se recomendou a formulação e implementação de Planos e Programas Nacionais de Direitos Humanos. A Conferência de Viena propunha que os países membros organizassem

[...] processos educacionais capazes de promover a compreensão dos Direitos fundamentais do ser humano como forma eficaz ao enfrentamento das violações no campo dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, bem como no combate à intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras. (MENDONÇA, 2010, p. 8).

¹⁸ Utilizo a sequência: PNDH-1, 2 e 3 para me referir aos programas de 1996, 2002 e 2010, respectivamente.

Como resultados dessas discussões, em 1996, foi lançado no Brasil o primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), sendo este ampliado e revisado em 2002 resultando na segunda versão, e em 2008 a partir da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos¹⁹ que teve como objetivo central revisar e atualizar o PNDH-2 foi apresentado como resultado a última versão, publicada em 2010.

Além dos tratados internacionais incorporados ao Direito brasileiro a partir da redemocratização, com instituição do Programa Nacional de Direitos Humanos pelo Decreto 1904/96 em 13 de maio de 1996 o Brasil deu um importante passo na expansão da discussão dos Direitos Humanos e foi um dos primeiros países a seguir as orientações resultantes da Conferência de Viena. O PNDH do Brasil foi o primeiro lançado na América Latina e o terceiro do mundo sendo precedido apenas pelos planos da Austrália e Filipinas. O referido documento teve como objetivo central apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que buscassem equacionar os problemas que impossibilitavam ou dificultavam a plena realização dos Direitos Humanos no Brasil (BRASIL, 1996).

Com efeito, o PNDH 1 é fruto das lutas dos movimentos sociais em defesa dos Direitos Humanos travadas nas últimas décadas do século XX, assim como do “conjunto de preceitos pactuados em organismos internacionais” (NÁDER, 2008, p. 96), tanto âmbito global (Organização das Nações Unidas – ONU) quanto no regional (da Organização dos Estados Americanos – OEA). Tais preceitos pactuados pelo Brasil dizem respeito ao estabelecimento, promoção, proteção e valorização dos Direitos Humanos.

A segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2) para além de uma simples atualização do primeiro Programa “[...] oferece ao governo e à sociedade brasileira a oportunidade de fazer um balanço dos progressos alcançados desde 1996, das propostas de ação que se tornaram programas governamentais e dos problemas identificados na implementação do PNDH”, (BRASIL, 2002, p. 2).

É importante destacar que a segunda versão do documento deixa claro, já em sua introdução, que incorpora propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos. De forma geral, o Programa teve 518 propostas de ações governamentais que deveriam ser realizadas de forma a atender objetivos de curto, médio e longo prazo, passando a ser implementado por meio de planos de ação anuais. No tocante à Educação em

¹⁹ Ver resoluções aprovadas, disponível em: <http://www.laced.mn.ufjf.br/arquivos/11%C2%AA_Confer%C3%AAncia_Nacional_de_Direitos_Humanos.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2015.

Direitos Humanos, no eixo Educação, conscientização e mobilização apresenta duas propostas:

470. Fortalecer programas de educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos ‘temas transversais’ estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

471. Apoiar programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a educação em direitos humanos. (BRASIL, 2002, p. 30).

Apesar de ainda não ter nenhum programa de Educação em Direitos Humanos em vigência, a proposta 470 antecipa, em certo sentido, o raio de atuação definido na primeira fase do PMEDH, assim como a proposta 471, antecipa alguns objetivos traçados na segunda fase do Programa Mundial.

Ao analisar os aspectos educacionais traçados no PNDH-1 (1996) e o PNDH-2 (2002) Náder (2008) apresenta duas terminologias de uso corrente no campo dos Direitos Humanos: a educação como direito-fim e como direito-meio. Essas terminologias são fundamentais para o entendimento dos avanços nos discursos de Educação em Direitos Humanos nos documentos legais. A primeira se refere à educação como um direito em si mesmo, já a segunda entende-a como um fator de promoção aos demais direitos.

No PNDH-1 no eixo direcionado à educação, intitulado: Educação e Cidadania: Bases para uma Cultura de Direitos Humanos há um equilíbrio entre as duas terminologias, uma vez que o eixo em questão se divide em dois sub-eixos que direcionam o raio de ação. A educação como direito em si mesma se expressa no sub-eixo: produção e distribuição da informação e conhecimento; já a educação como fator de promoção aos demais direitos está compreendida no sub-eixo: conscientização e mobilização pelos direitos humanos.

O PNDH-2, por sua vez, surgiu como substitutivo e complementar ao primeiro, teve um caráter claramente pragmático se constituindo em um ampliado elenco de propostas de ações governamentais. Nesse documento, apesar das distinções em relação ao primeiro, está presente a perspectiva da educação como direito-fim, assim como a dimensão da educação como direito-meio, porém esta ficou “diluída nos âmbitos dos diversos outros direitos específicos” (NÁDER, 2008, p. 97). Apesar de se caracteriza como uma tentativa de aprimoramento do primeiro Programa, no PNDH-2 permaneceu, ainda que de forma não explícita, uma necessidade de planejamento das ações educacionais em Direitos Humanos, lacuna que só viria ser sanada com a instituição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O itinerário da construção da política de Educação em Direitos Humanos no Brasil gestada desde a década de 1980 alicerçou a criação, por meio da Secretaria Especial de

Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) em 2003, o Comitê era composto por representantes do Estado e por especialistas da Educação em Direitos Humanos, a sua finalidade era a de elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Tal ação visou “[...] construir uma política pública mais do que estatal, para avançar no processo de democratização da sociedade brasileira a partir da construção de uma cultura de direitos humanos, o que pressupõe um movimento em busca da emancipação” Viola (2010, p. 27).

O PNEDH está voltado para a concretização da educação como um fator de promoção aos demais direitos. A primeira versão do Plano foi apresentada pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003 defendendo que:

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. (BRASIL, 2003, p. 7).

A versão do PNEDH publicada em 2003 serviu de base para as discussões que ocorreram em grande parte dos Estados da Federação. O processo de elaboração do PNEDH envolveu a participação de diversos segmentos: os sistemas de ensino, público e privado, a sociedade civil, sobretudo os setores ligados aos meios de comunicação, e do Estado, nas áreas de justiça e segurança. Além disso, foram realizadas, no período de 2003 a 2004, diversas audiências públicas, palestras, seminários, mesas redondas e videoconferências que resultaram na atual versão do documento divulgada a partir de 2006. O PNEDH visa:

[...] difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de redemocratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo estado brasileiro como políticas públicas universais. (BRASIL, 2007, p.18).

O PNEDH é um marco para a legitimação da Educação em Direitos Humanos no Brasil, nele estão reconhecidas a maior parte das demandas sociais do país, além da estreita relação com a base global da Educação para os Direitos Humanos defendida pelos organismos internacionais. Foram lançados com o PNEDH os alicerces para o desenvolvimento de uma educação capaz de promover uma cultura de paz, de respeito à dignidade humana no Brasil, suas linhas de ação envolvem todos os níveis de educação, da básica à superior, além da educação não-formal e dos profissionais do sistema de justiça e segurança.

Na tessitura da política de Educação em Direitos Humanos no Brasil, foi lançada, pelo Decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010, a terceira versão do PNDH, documento que sistematiza as diretrizes nacionais que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos. Através do documento, o governo brasileiro reafirma o compromisso de promoção e proteção dos Direitos Humanos, propondo o caminho a ser seguido.

O PNDH-3 está organizado em seis eixos orientadores, a saber: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; e por fim, Direito à Memória e à Verdade.

No tocante à Educação Em Direitos Humanos, o eixo orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos busca direcionar as ações visando à “formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância” (BRASIL, 2010, p. 150). O Eixo está dividido em cinco diretrizes: efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos; Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e finalmente, Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos, entendida como um canal estratégico na construção de uma sociedade igualitária é um direito em si mesmo e ao mesmo tempo condição fundamental para o acesso aos demais direitos. De acordo com o PNDH-3 trata-se de um mecanismo que articula, entre outros elementos:

- a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente os níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2010, p. 150).

O PNDH-3 articula-se com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) por estabelecer relações com a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos alicerçando as políticas a serem adotadas nas esferas nacional, estadual, distrital e municipal.

Os objetivos do PNEDH defendidos também no PNDH-3 (BRASIL, 2010, p. 150) estendem-se em cinco grandes áreas: na educação básica, possibilitando desde a infância a formação de sujeitos de direito, propondo mudanças curriculares que incluam a transversal e permanentemente discussões acerca dos Direitos Humanos; no Ensino Superior, incluindo a temática por meio de disciplinas, linhas de pesquisa, projetos de extensão; na educação não formal, propondo a inclusão da temática em programas de capacitação de lideranças comunitárias, em programas de qualificação profissional e outros, o foco central está em estabelecer um diálogo e parcerias com movimentos populares, sindicatos, igrejas, ONGs, clubes, entidades empresariais e demais instituições que desenvolvam atividades formativas; formação e educação continuada em Direitos Humanos, discutindo gênero, relações étnico-raciais e de orientação sexual, perpassando por todo o serviço público; e pelos meios de comunicação em massa, permitindo a construção de uma cultura nacional de respeito e proteção aos Direitos Humanos.

Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral da Educação em Direitos Humanos, conforme explicitado nos documentos internacionais e nacionais, um novo instrumento foi construído no sentido de contribuir para a efetivação da política. Por meio da Resolução n. 1 de 30 de maio 2012 estabeleceu-se as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Postula que:

A Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos. (BRASIL, 2012, p. 2).

De acordo com as DNEDH a Educação em Direitos Humanos tem como finalidade promover a educação para a mudança e a transformação social, estando fundamentada nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e por fim, sustentabilidade socioambiental.

A Resolução n. 1 de 30/05/2012 em seu Artigo 4º defende que a Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

- 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; e o
- 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.

A Educação em Direitos Humanos, para as DNEDH (2012) tem como fim uma formação: ética, crítica e política. A dimensão ética está relacionada à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores; a crítica se refere ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos, sociais, culturais, econômicos e políticos; e a formação política defende que deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos.

Ao menos oito desafios são expressos nas Diretrizes: o primeiro deles é a formação de todos os profissionais da educação, pautada nas questões pertinentes aos Direitos Humanos; o segundo se refere à valorização desses profissionais que deverão ser compreendidos e tratados como sujeitos de direitos; o terceiro diz respeito à socialização dos estudos e experiências bem sucedidas desenvolvidos na área dos Direitos Humanos; o quarto está ligado à perspectiva do respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos Direitos Humanos; o quinto se refere à compreensão ampla da participação democrática requerida pela Educação em Direitos Humanos; o sexto diz respeito à necessidade de criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e a diversidade cultural e socioambiental; o sétimo está ligado ao reconhecimento da importância da Educação em Direitos Humanos e sua relação com a mídia e as tecnologias da informação e comunicação; e por fim, o oitavo se refere à efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento

e valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade.

2. 2. 2 Cenário da Educação em Direitos Humanos no Brasil

A educação em direitos humanos não é um modismo educacional passageiro. Não é uma invenção excêntrica, resultado de seminários de planejamento projetando, cuidadosamente, sonhos para o século XXI. (CLAUDE e ANDREOPOULOS, 2007, p. 35).

A Educação em Direitos Humanos é uma realidade concreta em se tratando das políticas do Governo Federal no Brasil. Entretanto, os sonhos utopicamente pensados são desafios que precisam ser superados em contextos sociais cada vez mais problemáticos. As realidades encontradas na entrada no século XXI dimensionam a necessidade da Educação em Direitos Humanos para a construção de uma nova mentalidade coletiva que tenha como essência crucial, a dignidade humana.

Diante das realidades que diariamente se apresentam no Brasil, nada mais urgente e necessário que educar em, com e para os Direitos Humanos, eis o principal desafio apresentado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ainda não se experienciou em nosso país, e talvez, nunca experimentemos, uma vivência plena dos Direitos fundamentais. No entanto, a Educação em Direitos Humanos tem se apresentado, nas últimas décadas, como uma perspectiva formativa e afirmativa que lança possibilidades para a construção de uma nova cultura coletiva, daí a urgência declarada nos documentos legais.

Será, pois, a Educação em Direitos Humanos uma utopia passível de concretude no Brasil? Essa não é uma questão fácil de ser respondida, é preciso compreender em profundidade a política em questão e o contexto social, político e cultural no qual está inserida, visto que estou abordando um campo ainda em processo de afirmação no cenário educacional brasileiro e que, certamente, sofre metamorfoses por está intimamente relacionado às diferentes perspectivas políticas.

Cabe, pois, destacar que o discurso da Educação em Direitos Humanos está marcado por diferentes marcos político-ideológicos. De acordo com Candau (2007), é possível distinguir pelo menos dois grandes enfoques. O primeiro está marcado pela ideologia neoliberal; o segundo parte de uma visão dialética e contra-hegemônica.

O primeiro enfoque, dentro da lógica neoliberal, assume os Direitos Humanos como uma estratégia para melhoria social dentro do modelo vigente, sem espaço para questionamentos. O foco está nos direitos individuais, nas questões éticas e nos direitos civis

e políticos. Pedagogicamente propõe-se a incorporar os temas de Direitos Humanos no currículo escolar com um enfoque construtivista e a perspectiva da transversalidade.

O segundo, por sua vez, avoca os Direitos Humanos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Nesse enfoque os direitos civis e políticos são vistos em uma perspectiva mais ampla, uma vez que ressalta uma cidadania coletiva na qual se favoreça a organização da sociedade civil, promovendo o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados, além disso, procura estabelecer uma interrelação entre as gerações de direitos e consolidação de novos direitos que emergem a partir das novas dinâmicas sociais. Pedagogicamente admite a transversalidade, porém tem como prerrogativa a interdisciplinaridade enfatizando temas geradores.

No Brasil, os dois enfoques na maior parte das vezes encontram-se compostos dentro de um mesmo projeto, desta forma como afirma Candau (2007, p. 408)) acabam “não existindo em estado puro”. O principal desafio a ser enfrentado diz respeito à identificação da “matriz predominante em cada proposta e, principalmente, fazer opções claras sobre em que horizontes se pretende caminhar” (Idem).

Atualmente vários problemas se apresentam em relação à Educação em Direitos Humanos na América Latina, como também no Brasil. São pontualmente sensíveis no continente latino-americano em função da recente história política repleta de tensões no campo da vivência dos Direitos fundamentais e acabam influenciando a discussão do planejamento das iniciativas de implementação da Educação em Direitos Humanos. Para Magendzo (2007) tais problemas podem ser agrupados em quatro áreas, a saber: (1) problemas conceituais; (2) problemas relativos aos participantes no debate e às pessoas afetadas; (3) problema de pedagogia e conteúdo de curso; e (4) problemas não expressos ou silenciados.

O primeiro problema, aparentemente, é algo elementar para o planejamento da Educação em Direitos Humanos nas democracias em processo de consolidação, trata-se do problema de definir Direitos Humanos. Embora se caracterize como uma questão simples é preciso enfrentá-la para poder se construir um paradigma de racionalidade que revele as contradições subjacentes da racionalidade instrumental, comum na educação convencional, bem como dos métodos tradicionais.

Esta abordagem à definição de direitos humanos e EDH implica desistir de modelos de caráter dicotômico, cartesiano, absolutista e universalista. Ela favorece um tipo de aprendizado integrado, experimental e organizado, no

qual existe uma interação entre as visões subjetivas e objetivas, entre a ordem e a desordem e onde há espaço para ideias particulares e universais, sociais e individuais, racionais e irracionais. (MAGENDZO, 2007, p. 669).

A implementação da Educação em Direitos Humanos gera tensões fortes em instituições resistentes a mudanças. A introdução dos Direitos Humanos na Educação permite a construção de atitudes críticas e questionadoras, ocasiona posicionamentos de rejeição, principalmente em modelos conservadores e tradicionais de educação.

Os problemas relativos aos participantes no debate e às pessoas afetadas está intimamente relacionado à capacitação dos educadores em Direitos Humanos. No Brasil essa questão é problemática, pois a formação dos educadores em Direitos Humanos, apesar de, em grande medida, ser assumida pelo Estado nos documentos legais, carece de efetividade, uma vez que o reconhecimento da Educação em Direitos Humanos nas instituições (formais, não-formais ou informais) está longe de se afirmar enquanto uma política pública de larga escala que assuma uma Educação no sentido amplo.

A problemática do conteúdo, por sua vez, é outro desafio significativo, visto que a construção de um currículo apropriado ou de conteúdos e objetivos traçados para o ensino dos Direitos Humanos perpassam por profundos embates ideológicos no interior das instituições formativas. É necessário, pois, uma imersão total dos Direitos Humanos para que haja validade dos conteúdos da Educação em Direitos Humanos, conforme Magendzo (2007, p. 680) “os direitos humanos devem tornar-se tanto uma disciplina formal dentro do currículo como uma experiência educacional sem formalidades”. Com efeito, os Direitos Humanos precisam ser experimentados de forma integral nos currículos, seja explícita ou implicitamente.

Os problemas emudecidos ou silenciados se expressam pela existência de uma falta surpreendente de diálogo sobre determinados tópicos dos Direitos Humanos. Nas realidades dos países pós-ditatoriais há uma prevalência da impunidade, bem como uma necessidade eminente de discussão no interior das instituições formativas. É urgentemente necessária a superação das atitudes de omissão, censura e fuga para que a cultura de medo, construída pela história política, seja superada. As vozes precisam ecoar, pois em muitos casos “o silêncio é o mesmo que tolerância” Magendzo (2007, p. 685).

Os desafios para a efetivação da Educação em Direitos Humanos estão postos e se complexificam a cada dia. Educar em e para os Direitos Humanos está intimamente ligado à construção de uma nova cultura coletiva, uma cultura de paz, de respeito à dignidade humana,

em suma, uma Cultura de Direitos Humanos, portanto abrange um processo social bastante complexo.

A Educação em Direitos Humanos comporta processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, disseminando, deste modo, nas relações e práticas sociais, a capacitação dos sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção dessa cultura, Silveira (2007). Em consonância com este posicionamento, Dias (2008, p. 156) afirma que “[...] a educação comporta processos socializadores, porque civilizatórios, de uma cultura em Direitos Humanos com capacidade de formar os sujeitos na perspectiva de se tornarem agentes de defesa e de proteção dos direitos humanos”.

É no entendimento da educação para a emancipação dos sujeitos, como a possibilidade de formação de atores sociais cientes da necessidade de respeito à dignidade humana que a Educação em Direitos Humanos se apresenta como um *locus* privilegiado para a mudança de valores e atitudes, de modo a permitir a construção de uma cultura de Direitos.

A construção dessa cultura dimensiona a importância que assume a Educação em Direitos Humanos, pois parte fundamentalmente de um projeto social substancialmente forte ligando à dimensão formativa, no dizer de Bittar (2008) educar formando para a cidadania para a alteridade, e à dimensão de reconhecimento enquanto sujeito político-social, ou seja, a constituição de sujeitos conscientes de sua participação como produtores de condições de transformação social.

A Educação em Direitos Humanos emerge como um dos caminhos para o desenvolvimento de uma sociedade em que justiça e igualdade não estejam estagnadas no campo de um idealismo utópico, mas transcenda para uma realidade concreta. Realidade esta resultante de uma educação que rompe com a lógica das desigualdades sociais, visto que requer a construção de mentalidades, bem como de práticas respaldadas nos Direitos Humanos e em seus processos de proteção, promoção e vivência concreta.

Candau (2007) ao discutir o horizonte de sentidos da Educação em Direitos Humanos salienta que esta está constituída em três componentes: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e, educar para o “nunca mais”.

A formação de sujeitos de direito tornou-se necessária em virtude da constituição de uma visão deturpada dos direitos e deveres no Brasil. Historicamente, compôs-se no país uma cultura de que os direitos são dádivas, concessões, portanto a dimensão do dever perder o seu teor de obrigatoriedade. É a partir dessa perspectiva que “os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito,

que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas” Candau (2007, p. 404).

O segundo elemento está relacionado ao favorecimento do processo de empoderamento, que tem como foco a orientação dos atores sociais que historicamente tiveram menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. O empoderamento começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social, Candau (2007).

O terceiro elemento está relacionado aos processos de mudança, de transformação, necessários para a formação de sociedades democráticas e humanas. Educar para o “nunca mais” é parte constitutiva desses processos de mudança, é preciso resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade, assim como afirma Magendzo (2007).

Formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais” são, portanto, a composição do horizonte de sentidos da Educação em Direitos Humanos. Metodologicamente, suas estratégias devem estar em consonância com esses sentidos a fim de favorecer a imersão da Cultura de Direitos Humanos em todo o processo educativo.

A imersão pontual de temas de Direitos Humanos no currículo é tarefa fácil, mas não tem força formativa, pois os direitos precisam ser vistos em sua integralidade. O fundamental, porém difícil para a Educação em Direitos Humanos no Brasil é a promoção de “processos de formação que trabalhem em profundidade e favoreçam a constituição de sujeitos e atores sociais, no nível pessoal e coletivo” (CANDAU, 2007, p. 405-406).

Ao assumir um compromisso com a comunidade internacional de comprometer-se com a Educação em Direitos Humanos, o Estado brasileiro afirma a sua intenção de consolidação da democracia e da formação de indivíduos, classes e grupos sociais que assumam seu lugar de sujeitos de direitos e responsabilidades.

No Brasil dos últimos anos é possível afirmar que há um processo de consolidação das políticas neoliberais. Esse contexto, do ponto de vista dos direitos sociais é bastante problemático. O desenvolvimento de políticas de privatização e descentralização governamental faz emergir o problema do papel assumido pelo governo na representação da Educação em Direitos Humanos. De acordo com Magendzo (2007, p. 670) “os Estados modernos têm se restringido ao papel de facilitadores, reguladores e subsidiários”, portanto, a partir dessa lógica, qualquer governo pode abster-se da responsabilidade pela Educação em Direitos Humanos.

No contexto de uma democracia ainda não plenamente vivenciada como a do Brasil, levando em consideração o longo percurso histórico de negação aos direitos fundamentais, na qual a violência e as violações de Direitos Humanos são parte constitutiva da cultura, além do recente aprofundamento das políticas neoliberais, cabe o questionamento de Magendzo (2007): Será a Educação em Direitos Humanos possível? Há, para ele, ao menos duas visões que tentam responder à questão: uma mais pessimista entende que seja simplesmente impossível educar as pessoas sobre os Direitos Humanos em uma realidade saturada com contradições e tensões; por outro lado, há aqueles que pensão de forma contrária, pois é precisamente entre as contradições e tensões vivenciadas em determinadas sociedades que os melhores programas de Educação em Direitos Humanos podem ser desenvolvidos.

Em se tratando da realidade brasileira não podemos admitir que as contradições e tensões sociais imobilizem a força transformadora da Educação em Direitos Humanos, na verdade parto do entendimento de que a urgência no desenvolvimento e na afirmação de uma política educacional voltada para os Direitos Humanos justifica-se pela necessidade eminente de superação das contradições sociais.

É preciso ter em mente, no entanto, que a construção de uma cultura de direitos que possa contribuir para a superação das contradições e tensões sociais não se dará de uma hora para outra. O imediatismo requerido com a urgência da Educação em Direitos Humanos entra em choque com a cultura de medo e opressão ainda prevalecentes no Brasil. A superação dessa cultura se dará de forma paulatina, visto que a educação, de forma específica a educação básica, produz resultados em longo prazo, principalmente em se tratando de um campo ideologicamente fértil.

3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: TENSÕES E CONTRADIÇÕES

Neste capítulo apresento uma reconstrução histórica da educação básica e do direito à educação no Brasil. Para tal, inicialmente, faço um mergulho na história da formação do país a fim de ilustrar a origem de grande parte das tensões e contradições que marcam a educação básica. O percurso transcorrido leva em consideração os aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e pedagógicos nos quais a temática esteve e está inserida. Nesse itinerário abro um parêntese para tratar do cenário atual da educação básica no país tendo como ponto de partida a reforma do Estado em 1990 e destaco as principais políticas, em âmbito nacional, que compuseram esse nível de ensino hoje. Por fim, apresento uma breve reconstrução do direito à educação no Brasil utilizando como referencial a normativa legal que constituiu a educação brasileira, isto é, as Constituições, desde 1824 à atual 1988, além das leis e decretos que nesse percurso foram elaboradas como: as leis de diretrizes e bases da educação nacional.

3.1 A história da educação básica no Brasil

Esta seção registra, de forma breve, como a educação básica se constituiu no Brasil, desde a invasão portuguesa, a fim de situar as tensões, avanços e retrocessos do desenvolvimento da educação básica.

A história “oficial” da educação brasileira tem a maior parte de seus registros e estudos demarcados a partir da invasão dos portugueses, como se não tivesse ocorrido processos educacionais entre os povos nativos anteriormente. Os poucos estudos disponíveis assumem um teor generalizante que desqualifica a diversidade educacional dos múltiplos povos autóctones que habitaram as terras que vieram a ser chamadas de Brasil. Dada essa fragilidade, remeto-me aos processos educacionais a partir da colonização.

A educação colonial brasileira, para Saviani (2008), corresponde a três etapas distintas, a saber: a primeira corresponde ao chamado “período heroico” compreendendo o período entre 1549 com a chegada dos jesuítas até o final do século XVI com a promulgação do *Ratio Studiorum* em 1599; a segunda é marcada pela organização e consolidação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*, temporalmente compreende os anos (1599 a 1759); por fim, a

terceira corresponde à fase pombalina (1759-1808) marcando o segundo período das ideias pedagógicas²⁰ no Brasil.

Apoiados, tanto pela Coroa portuguesa, quanto pelas autoridades da colônia, os jesuítas vieram ao Brasil em consequência de determinação do rei de Portugal. Diferente de outras congregações religiosas, que não tiveram apoio, proteção oficial, além de disporem de poucos recursos humanos e materiais, os jesuítas tiveram respaldo para a organização de seu ensino o que possibilitou exercer o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização.

Nesse primeiro momento da educação colonial, chamado “período heroico”, a atuação jesuítica nos rumos dos processos educacionais da colônia, bem como a expansão da ação por praticamente toda a América Meridional permitiu a consideração, por parte de estudiosos da educação, de um esboço de sistema educacional, que só seria consolidado no período da organização e consolidação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum* entre os anos (1599 a 1759).

Com o apoio da Coroa portuguesa as condições materiais tornaram-se favoráveis para a superação das dificuldades e privações enfrentadas no período heroico, permitiu, com isso, uma fase de prosperidade da missão jesuítica na Colônia que coincidiu com a elaboração de um plano geral de estudo que deveria ser implantado nos colégios jesuíticos, nasceu o *Ratio Studiorum*, promulgado em janeiro de 1599 pelo padre Cláudio Aquaviva.

A promulgação do *Ratio Studiorum* deu início a um novo período no avanço da educação no Brasil. O plano geral de estudo teve por base as Constituições da Companhia de Jesus fundadas por Inácio de Loyola.

O Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias. (SAVIANI, 2008, p. 55).

É preciso destacar que, embora assumindo um caráter elitista, o *Ratio Studiorum* desempenhou um papel de grande relevância no desenvolvimento da educação, foi por meio desse Plano que se baseou a organização e as atividades dos colégios jesuíticos expandindo,

²⁰ Entendendo-se, para Saviani (2008, p. 166) “[...] o conceito de ideias pedagógicas como se referindo a ideias educacionais consideradas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando, e mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”.

rapidamente, a partir de sua promulgação, o total de casas de ensino e de sujeitos atendidos enquanto vigorou o plano.

Com efeito, a educação instaurada no Brasil no período da colonização, configurou-se enquanto um processo de aculturação caracterizado, segundo Saviani (2008, p. 29) pela “inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores”, portanto, figurou como uma prática de dominação cultural.

A Educação e a catequese tiveram uma estreita relação na formação social da colônia brasileira. Configurada como um fenômeno de aculturação, a educação tinha na catequese sua base, pois os jesuítas entendiam que a primeira alternativa de conversão era o convencimento, para isso necessitava de práticas pedagógicas institucionalizadas e não institucionalizadas, portanto, dar-se-ia pelas escolas e pelo exemplo. Esta última sendo muito mais eficaz no que se refere à instalação de uma dominação cultural, uma vez que abarcava considerável contingente de indivíduos.

Pela catequese e pela instrução se cumpriu o processo de aculturação da população colonial conforme as tradições e costumes dos colonizadores. As ideias pedagógicas desenvolvidas pelos jesuítas configuraram o que Saviani (ibid) denomina de: uma verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia adequada às condições encontradas nas terras recentemente dominadas pelos portugueses.

A inauguração do segundo período das ideias pedagógicas no Brasil é demarcada com as reformas pombalinas da instrução pública que se caracterizavam como reformas modernizantes do Estado Português. Imbuído do pensamento de influência iluminista, Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal a partir de 1769) foi um personagem com atuação particular na segunda metade do século XVIII em Portugal e no Brasil, marcou o contraste entre a atmosfera religiosa, então dominante, e a visão racionalista pautada pela lógica.

Ao defender o desenvolvimento do Império português pela difusão das ideias de base empiristas e utilitaristas, Pombal voltou-se de forma especial para a educação então monopolizada pelos jesuítas. Partia do entendimento de que a educação precisaria ser libertada do domínio jesuítico, visto que o ensino se mantinha avesso aos métodos modernos de fazer ciência.

A partir de sua nomeação como ministro, pelo rei Dom José I, e posteriormente ao assumir o cargo de secretário de Estado dos Negócios do Reino, Pombal visava colocar em ação seu projeto modernizador para Portugal. Apresentou em 1775 os nove princípios básicos

do novo Estado por ele instituído, entre eles: o progresso das letras e o progresso científico, princípios intimamente ligados à educação.

Dentre as ações realizadas por Pombal destacam-se, no campo educativo, a expulsão dos jesuítas em 1759 e os decretos das reformas dos estudos menores em 1759 e dos maiores em 1772. O primeiro ateu-se à reforma dos estudos que correspondiam ao ensino primário e secundário privilegiando os estudos das chamadas humanidades; o segundo teve como alvo principal o ensino de nível superior em que figurou como elemento central a reforma da Universidade de Coimbra. Essa fase da reforma incluiu ainda uma lei direcionada às aulas régias e de primeiras letras vistas como arruinadas pelo domínio jesuítico.

Com efeito, as reformas educacionais empreendidas por Pombal tiraram a instituição que até então tinha o domínio absoluto sobre a educação na colônia, a Companhia de Jesus, com isso o ensino passou a ser responsabilidade da coroa portuguesa. Pombal “atribuía à Companhia de Jesus todos os males da educação na metrópole e na Colônia brasileira, bem como pela decadência cultural e educacional dominante na sociedade portuguesa”, Maciel e Shiguinov Neto (2006, p. 470).

O intuito do então ministro era de reerguer o Estado português para possibilitar o avanço cultural e econômico tirando assim o país do atraso que se perdurava por quase dois séculos, avançaria, com isso, para a modernização. Contudo, a reforma educacional empreendida por Pombal não teve, inicialmente, efeitos positivos para a educação colonial brasileira.

Esta reforma de Pombal, que desestruturou a organização escolar jesuítica, trouxe alguns benefícios no campo educacional para Portugal, mas para o Brasil redundou em retrocesso. Ficamos treze anos sem escolas e os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas “aulas avulsas” dadas, na maioria das vezes por professores improvisados, e não pelos professores régios, os quais, embora nomeados pela Coroa, não encontravam clima para seu trabalho frente à reação da população brasileira que não aceitava a educação leiga. (FREIRE, 1993, p. 46).

Com a morte de Dom José I e a subida de Filha Dona Maria I ao trono, Pombal foi demitido. O reinado de Dona Maria I foi marcado pelo abandono dos antigos projetos e criou um ambiente cultural avesso às realizações de Pombal, Saviani (2008). O final do período pombalino não representou, no entanto, mudanças radicais no campo educativo, continuaram, em certo sentido, os ideais proclamados pelas reformas pombalinas.

Nesse contexto, houve uma expansão, de modo especial, nas Escolas de Primeiras Letras, fato que havia sido reclamado anteriormente e foi um dos alvos das reformas de

Pombal. A expansão dessas escolas, agora chamadas de aulas de ler, escrever, contar e catecismo teve uma característica peculiar, uma vez que se recorreu às ordens religiosas no sentido de contribuir com o ensino, portanto, no campo educativo o Estado voltou a estabelecer um contato com os religiosos, mesmo que de forma cooperativa.

Em linhas gerais, as reformas pombalinas da instrução pública se estenderam no Brasil de 1759 a 1834, foram caracterizadas, como se pode notar, pela contraposição ao predomínio das ideias religiosas e embasadas nas ideias laicas com inspiração no iluminismo, no entanto,

[...] as mudanças propostas enfrentaram várias dificuldades para efetivar-se, por diversas razões, entre as quais podemos mencionar: a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dado que a colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção de subsídio literário para financiar as aulas régias; a reorientação provocada pela “viradeira de Dona Maria I” que sobreveio a Portugal após a morte de Dom José I em 1777; e, principalmente, o isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem idéias emancipacionistas. (SAVIANI, 2008, p. 114).

A instituição do privilégio do Estado em matéria de educação, promovido por Pombal, assim como a circulação de ideias iluministas no século XVIII propiciaram a influência das ideias liberais europeias também no Brasil. Diante disso, o legado deixado por Pombal para o Estado brasileiro alimentou os desejos, como também os movimentos que visavam a autonomia política da colônia.

Com a Proclamação da Independência, em 1822, os rumos da educação no país careceriam de uma legislação especial sobre instrução pública, como destacou Dom Pedro I no discurso de inauguração e instalação da Assembleia Nacional Constituinte em 1823²¹. No entanto, apesar da normatização, a educação não avançou em termos concretos, visto que não representou uma superação do atendimento restrito à educação, isto é, desde o segundo momento da educação jesuítica a educação assumiu um caráter de classe atravessando a colônia e o império sem sofrer modificações, portanto, “a independência política não modificou o quadro da situação de ensino, pelo menos de imediato”, Romanelli (1998, p. 39).

O Brasil do século XIX passou por mudanças sociais significativas, desenvolveu-se uma estratificação social bem mais complexa que a predominante na colônia. A participação

²¹ Na próxima seção: A educação básica no Brasil enquanto direito: aspectos legais, trato das questões referentes à educação na Constituição Imperial (1824) além de tecer algumas considerações sobre a lei geral de Ensino de 1827.

de uma camada intermediária²² na vida social passou a ser cada vez mais intensa, sobretudo pelo comprometimento político. A ascensão dessa classe intermediária, em grande medida justificada pelo desenvolvimento do mercado interno, foi decisiva para a participação que resultou em importantes contribuições na evolução da política no Brasil monárquico, bem como as transformações do regime no final século.

Foi fundamental nesse processo de afirmação da classe intermediária a educação escolarizada. Com isso, o período que se seguiu à Independência política sofreu uma sutil diversificação da demanda escolar, o que não representa, porém, um atendimento integral da população. Dessa vez, os seguimentos que procuravam a escola não pertenciam, exclusivamente, à classe oligárquico-rural, nesse processo somou-se gradativamente a demanda da pequena classe intermediária que “[...] percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social” Romanelli (1998, p. 37).

Apesar do perfil elitista da educação brasileira também no Império, o atendimento às novas demandas escolares permitiu uma aproximação às camadas superiores, visto que, embora camadas distintas frequentassem as escolas, o tipo de educação permanecia o mesmo para ambas, isto é, uma educação das elites. Essa aproximação, no entanto, não estava simplesmente ligada ao atendimento da formação educacional, mas também para o estreitamento dos laços para a obtenção de ocupações consideradas mais dignas, entre elas as funções administrativas e intelectuais.

O estabelecimento de alianças pessoais e políticas, inicialmente gestado por meio da educação, permitiram variadas formas de proteção e apadrinhamento. Nesse sentido, parte da elite cultural brasileira era constituída por homens letrados que não necessariamente pertenciam às elites econômicas.

A visibilidade adquirida pelos homens de letra e os espaços de sociabilidades formais e informais nos quais circulavam (a imprensa, as sociedades, as relações pessoais e/ou familiares etc.) implicavam na tessitura de laços complexos com as elites dirigentes do Estado e a constituição de carreiras políticas. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 67).

Com a incorporação das camadas médias à elite cultural do país, houve uma ampliação da esfera pública. Em certo sentido, a ascensão de novos intelectuais no cenário político e cultural do Império permitiu a difusão de ideias que esses indivíduos comungavam, tais como a valorização da liberdade de expressão e a educação dos cidadãos. Foi nesse contexto que,

²² Chamada por Nelson Werneck Sodré de “pequena burguesia”.

gradualmente, a pequena burguesia brasileira ascendeu socialmente e tornou-se determinante para as mudanças do Estado no século XIX. Nesse sentido:

Aos olhos dos contemporâneos que compartilhavam os ideais de civilização, era urgente, para o Império do Brasil, educar e instruir a população. Assim, logo nas primeiras décadas do século XIX, sobretudo a partir do processo de independência política e em meio a disputas em torno de diversificados projetos de construção da nação, emergiram grupos e agremiações dispostos a promover a instrução e a educação, constituindo novos espaços de sociabilidade e novos mecanismos de contato entre as elites políticas, as camadas médias urbanas e o “povo miúdo”. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 67).

A então nova camada intelectual brasileira percebia, no processo de transmissão e circulação cultural, uma ferramenta para a constituição da modernidade política e da identidade nacional. Com efeito, o perfil elitista da educação brasileira lançou as bases para uma revolução cultural e compôs os ideais da burguesia ascendente no final do século.

Não obstante a crescente participação de novos segmentos nos rumos da política brasileira no Império, a educação, em termos concretos, não avançou. A ideia de desenvolvimento de um sistema educacional, pensado enquanto forma de organização prática da educação, fracassou. Dentre os muitos entraves para a plena realização da educação no século XIX, com a realização de sistema nacional de ensino, Saviani (2008) destaca dois que foram determinantes: o primeiro está relacionado às condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento educacional; o segundo se manifesta no âmbito da mentalidade pedagógica, isto é, na articulação da concepção geral de homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional.

Enquanto os principais países ocidentais do século XIX caminhavam para a implantação de seus sistemas de ensino visando a universalização do ensino fundamental e a superação do analfabetismo, o Brasil trilhava outro percurso. As implicações do fracasso na realização de um sistema educacional de ensino têm ressonâncias profundas que ainda ecoam na educação brasileira da atualidade.

Enquanto nos anos finais do Império os debates apontaram em direção a realização de um sistema nacional de ensino com um foco no ensino primário a ser gerido pelo governo central, no regime republicano a instrução pública não foi assumida como uma responsabilidade do governo central, fato esse validado na primeira Constituição Republicana

(1891)²³. Em certo sentido, a Constituição que instituiu o sistema federativo de governo também consagrou uma diminuição do Estado no que se refere à sua função centralizadora.

A educação nos primeiros anos da República não seguiu um caminho muito diferente do percorrido durante o século XIX. A tensão que demarcou o pensamento pedagógico e a política educacional no decorrer da Primeira República estava centrada na percepção da centralidade do Estado e na recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento social. Como destaca Saviani (2008, p. 169) “no plano federal o regime republicano expressou essa tensão na política educacional oscilando entre a centralização (oficialização) e a descentralização (desoficialização)”.

Com a consagração da autonomia dos poderes estaduais, visto que ao Governo Federal reservava-se a apenas uma parte da tarefa de proporcionar educação à nação, não podendo interferir na construção dos sistemas de ensino dos Estados que, por sua vez, era independente, o país passou a assistir uma total desordem na organização educacional.

Durante o período que demarcou temporalmente a Primeira República brasileira inúmeras reformas foram pensadas no sentido de solucionar os problemas educacionais mais graves. A primeira e mais ampla de todas foi a Benjamin Constant, de 1890, cuja tensão centrou-se nos aspectos curriculares, tentou substituir o currículo acadêmico por um enciclopédico, no entanto, foi realizada em poucos aspectos. Diversas reformas se sucederam a essa, tais como: a Rivadávia Corrêa (1911), a Carlos Maximiliano (1915) e, fechando o ciclo de reformas federais na educação da Primeira República, a Reforma Rocha Vaz, em 1925, que foi a última tentativa, no período, de estabelecer normas regulamentares para o ensino.

Todas essas reformas corroboravam com a tensão: centralização versus descentralização do Estado. Algumas até apresentaram princípios que poderiam de alguma forma solucionar problemas pontuais, outras foram nocivas como, por exemplo, a Reforma Rivadávia Corrêa, que representou um retrocesso, em razão de facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos, além de suprimir o caráter oficial do ensino.

Apesar das diversas tentativas, as reformas não conseguiram promover mudanças substanciais nas políticas educacionais. Conforme destaca Romanelli (1998, p. 43) “todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação”.

²³ Na próxima seção: A educação básica no Brasil enquanto direito: aspectos legais, trato das questões referentes à educação na Constituição Republicana de 1891.

A descentralização da educação, que dava plena autonomia aos Estados, acentuou as disparidades existentes no âmbito educacional das unidades da federação, visto que as circunstâncias político-econômicas de cada Estado produziam políticas educacionais díspares. Os Estados que comandavam a política e a economia do país tinham condições privilegiadas para o desenvolvimento do aparelho educacional, já os Estados pobres não tinham sequer força política para reivindicações junto ao poder público nacional.

Esses fatores foram cruciais para o aprofundamento das desigualdades educacionais no Brasil. Por um lado assistiu-se a um relativo impulso nas políticas educacionais nas regiões que detinham o monopólio político e econômico do país, do outro permaneceu sem transformações profundas e/ou mesmo a manutenção da historicamente deficiente educação de muitos Estados da nação.

No âmbito das ideias pedagógicas, a Primeira República é marcada pela conjunção de dois movimentos ideológicos, a saber: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. O primeiro caracterizou-se, em resumo, na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de alfabetizar o povo, tinha, portanto, um caráter quantitativo. O segundo, por sua vez, focava-se na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, assumia um caráter qualitativo.

Cronologicamente, tais movimentos estão assim situados: o entusiasmo surgiu na transição do Império para República, sofreu um breve recuo nos anos da passagem do século, e atingiu seu apogeu nos anos 1910 e 1920. Já o otimismo se desenvolveu em meados dos anos 1920 e atingiu seu auge na Segunda República na década de 1930.

As profundas transformações da sociedade brasileira na transição do século, envolta por questões como: democracia, federalismo, industrialização e educação popular, marcaram o cenário no qual se processou os embates político-ideológicos que encaminharam as políticas educacionais dos primeiros anos do século XX. Em um primeiro momento, advogavam as ideias que defendiam a expansão da rede escolar e a superação do analfabetismo como um instrumento político, vez que o analfabetismo contribuía para a perpetuação das oligarquias. No segundo, passou a ganhar força as ideias de melhoria das condições didáticas e pedagógicas que otimizariam a educação do país.

A transformação cultural pela qual passou o país após a Primeira Guerra Mundial intensificou a diversificação das relações comerciais e financeiras, o que requereu um novo posicionamento no que refere à educação brasileira. No bojo dessa discussão ganhou espaço o ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova, com especial direcionamento para a versão dos educadores norte-americanos John Dewey e Willian Kilpatrick. O ideário

escolanovista se desenvolveu rapidamente entre os intelectuais que pensavam os problemas educacionais brasileiros. O movimento da Escola Nova relacionou-se intimamente com o ainda incipiente otimismo pedagógico, pois conjugava com as ideias de reorganização interna das escolas, bem como no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos.

Se o entusiasmo pela educação dos anos 10 se materializou através da atuação de entidades da sociedade civil, principalmente as ligas de desalfabetização, o otimismo pedagógico dos anos 20 foi veiculado pela sociedade política, principalmente através de um ciclo de reformas educacionais estaduais [...] (GUIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 19).

Em certo sentido, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico se completaram ao mesmo tempo em que se chocaram nos anos finais da década de 1920. Por um lado, no âmbito da sociedade política, a política educacional tendeu a abandonar o entusiasmo pela educação e adotou o otimismo pedagógico, isto é, priorizou a qualidade no lugar da quantidade. Por outro lado, no âmbito da sociedade civil, com o nascimento da Associação Brasileira de Educação (ABE), colaborou para a descentralização do debate sobre a educação, contribuindo para as discussões que delinearão os acontecimentos educacionais após a Revolução de 1930.

O cenário das lutas político-pedagógicas da Primeira República foi formado, basicamente, por três correntes distintas, a saber: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária. As três vertentes pedagógicas estavam associadas a três setores sociais. A Pedagogia tradicional estava integrada aos desejos dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja. A Pedagogia Nova, por sua vez, é resultante do interior dos movimentos da burguesia ascendente e das classes médias que visavam a modernização do Estado e da sociedade brasileira. Já a Pedagogia Libertária estava vinculada aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais que visavam a transformação da ordem socioeconômica vigente com uma educação que construísse um novo homem e uma nova sociedade.

Cronologicamente, existiu um predomínio da Pedagogia Tradicional na Primeira República, no entanto houve também espaço para o desenvolvimento de preceitos da Pedagogia Libertária nas duas primeiras décadas do século apesar desta ter sofrido um sério revés com a repressão do governo oligárquico. O maior impacto pelo qual passou a Pedagogia Tradicional se deu pelo enfretamento da Pedagogia Nova que nos anos 1920 ganhou grande número de adeptos ao estar vinculada ao otimismo pedagógico.

Em certo sentido, as reformas educacionais estaduais da década de 1920 inspiradas na Pedagogia Nova e pensadas por intelectuais como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos e outros foram fundamentais para o desenvolvimento do escolanovismo no país. O crescimento da Pedagogia Nova, frente a outras correntes pedagógicas alicerçou as bases do pensamento educacional dos anos seguintes.

Em linhas gerais, na educação brasileira do início do século XX, o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder permaneceram integrados na formação de um complexo social, político, econômico e cultural que fez com que a educação ofertada no período correspondesse às exigências da sociedade oligárquica, Romanelli (1998).

Foi, porém, a partir da intensificação do processo de urbanização resultante da deterioração das formas de produção no campo e da crescente industrialização que ocorre uma substancial transformação na demanda social de educação. No plano econômico, a mudança gradual para um modelo urbano-industrial interferiu diretamente no perfil do sistema educacional que deveria atender à crescente necessidade de recursos humanos para o atendimento ao modelo econômico em ascensão.

Com efeito, o crescimento acelerado da demanda social de educação e o aparecimento de uma nova demanda de recursos humanos foram alguns dos fatores que contribuíram para o desequilíbrio político, acentuado na década de 1930. Portanto, a crise do sistema educacional obedeceu ao jogo de forças que tais fatores mantinham entre si.

A crise se manifestou sobretudo pela incapacidade de as camadas dominantes reorganizarem o sistema educacional, de forma que atendesse harmonicamente, tanto a demanda social de educação, quanto as novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação. (ROMANELLI, 1998, p. 46).

Na década de 1930 o Brasil vivenciou um dos períodos mais efervescentes de radicalização política sendo marcado pela diversidade de projetos para a sociedade brasileira. A denominada Revolução de 1930 foi, pois, um dos aspectos assumidos pela crise do desenvolvimento do país. Como assinalou Romanelli (Ibid., 47):

Na verdade, o que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica.

No bojo dos diversos projetos para a sociedade brasileira, também foram elaborados distintos planos para a elaboração de uma nova política educacional no país. É possível identificar, segundo Guiraldelli Jr. (1994) ao menos quatro que aglutinaram diferentes pensamentos sobre a educação brasileira. Os projetos que ilustraram o debate político e educacional do Brasil nos anos trinta estavam ligados aos liberais, católicos, integralistas governistas e aliancistas.

Os liberais defendiam a construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e endossavam na política educacional as teses gerais da Pedagogia Nova. Foram, pois, os intelectuais que na década de 1920 desenvolveram reformas educacionais estaduais que encabeçaram grande parte dos projetos educacionais dos anos subsequentes, chegando a publicar, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Os católicos, por sua vez, mostraram-se em oposição direta aos liberais. Defendiam a Pedagogia Tradicional e reagiram de forma contrária às teses escolanovistas defendidas no Manifesto de 1932. Os posicionamentos dos católicos aproximaram-se das teses ultraconservadoras da Ação Integralista Brasileira (AIB)²⁴ tendo a empreitada contra as ideias dos liberais atingindo um patamar de difamação.

Um terceiro projeto educacional estava ligado ao governo que, em um primeiro momento, tentou mostrar-se no centro do debate entre liberais e católicos. O então ministro do recente Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), Francisco Campos dizia querer aproveitar ideias dos diferentes projetos, quando, na verdade, colocou em execução uma política educacional própria.

Por fim, o quarto projeto para a educação estava situado com base na Aliança Nacional Libertadora (ANL)²⁵. A entidade recuperou, parcialmente, os projetos pensados pelo movimento operário da Primeira República, de forma particular, as teses que defendiam a democratização do ensino.

Os movimentos que pensaram um novo Brasil a partir da Segunda República promoveram mudanças significativas no cenário político e educacional brasileiro. A gradativa tomada do poder governamental pelos grupos coligados de tecnocratas, militares e empresários industriais representa parte dessas mudanças.

De um modo geral, podemos dizer que liberais, católicos e o governo desejavam transformações “dentro da ordem”, enquanto integralistas e

²⁴ A **Ação Integralista Brasileira** (AIB), foi um partido político brasileiro, fundado pelo jornalista Plínio Salgado em 7 de outubro de 1932, defendia um Estado autoritário.

²⁵ A Aliança Nacional Libertadora (ANL) foi uma frente de luta contra o imperialismo, o fascismo e o integralismo. Foi fundada em março de 1935 pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB).

aliancistas se debatiam por transformações que levassem a uma “nova ordem”. Os integralistas sonhavam com um Estado totalitário no estilo nazifacista. Em posição antagônica fixavam-se os aliancistas que desejavam um governo democrático popular com tendências socializantes. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 41).

Nos primeiros anos da nova República o governo Vargas esforçou-se no sentido de controlar as tendências mais fortes do pensamento educacional que circulavam nos debates políticos-educacionais do país. De um lado estavam os conservadores, como também reacionários que não aprovavam mudanças que modernizavam as escolas e democratizavam o acesso à educação. De outro lado estavam situados os grupos ligados aos liberais que defendiam mudanças qualitativas e quantitativas na educação pública. Para o governo:

[...] os princípios da educação cristã assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política. E não viam incompatibilidade entre uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica. (SAVIANI, 2008, p. 270).

Em suma, a educação pensada a partir da Revolução de 1930 buscou conglomerar diferentes ideias como uma forma de atender as forças políticas e os projetos que direcionavam a economia do país. A constituição de 1934 é a principal expressão do atendimento pontual a demandas específicas dos anseios dos grupos que pensaram a educação brasileira naquele momento histórico.

A fecundidade ideológica que marcou os anos 1930, no que se refere à educação, não foi preservada por muito tempo, entrou como afirma Romanelli (1998), numa espécie de hibernação. Tal mudança se deu em decorrência do estabelecimento do Estado Novo em 1937. Vargas desfechou o golpe que institucionalizou o Estado Novo tendo como pretexto o combate ao comunismo e visando a manutenção da unidade e segurança nacional.

Em termos educacionais, a Constituição de 1937 deixou de proclamar o dever do Estado quanto à educação. Portanto, no que refere à legislação anterior, Constituição de 1934, o que era um dever do Estado passou a ser uma ação meramente complementar, portanto o Estado assumiu apenas um papel subsidiário. O debate sobre a pedagogia e a política educacional saiu da sociedade civil e ficou sob responsabilidade da sociedade política.

Em 1942, sob o comando do Ministro Gustavo Capanema, algumas reformas passaram a ser realizadas em determinados ramos do ensino, a saber: ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. A chamada Reforma Capanema representada em seis decretos-leis ficou conhecida como Leis Orgânicas do Ensino, foram realizadas não apenas

durante o Estado Novo, que durou de 1937 a 1945, ultrapassaram os limites do Estado ditatorial vigorando nos anos de liberalização do regime.

É preciso destacar que além das Leis Orgânicas do Ensino, o Estado Novo criou entidades que, no decorrer da história, assumiram grande relevância para a educação do país, foram elas: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Instituto Nacional do Livro, do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

As Leis Orgânicas do Ensino oficializaram um dualismo educacional no Brasil. O sistema educacional referendou um ensino secundário público destinado às elites e um ensino profissionalizante para as classes populares. Tal característica, gradualmente foi se configurando no país, mas apenas encontrou afirmação oficial com o Estado Novo. De um lado, as camadas médias e superiores vislumbravam um ensino secundário e superior que aumentaria o prestígio e elevaria o *status* social, formar-se-ia, com isso, uma nova elite brasileira. De outro lado, situavam-se as camadas populares que, objetivamente, procuravam as escolas primárias e profissionalizantes, no sentido de adentrarem, visto a necessidade, ao mercado profissional de forma rápida.

Assumiram papel fundamental nesse processo as ações desempenhadas pelo SENAI e SENAC, uma vez que foram as instituições que passaram a ministrar cursos rápidos de aprendizagem que atenderiam à demanda de preparação da mão de obra oriunda das classes populares. Por sua vez, o sistema oficial de ensino profissional, apesar do reconhecimento legal da possibilidade de ministrar formação de vários tipos, estava limitado ao atendimento daqueles que podiam permanecer mais tempo a estudar, isto é, não necessitaria trabalhar de imediato. Ao analisar a educação nesse contexto, corroboro com Romanelli (1998) quando afirma que o Estado Novo transformou o sistema educacional em um sistema de discriminação social.

Com o fim do Estado Novo, oficialmente encerrado em 29 de outubro de 1945, a educação é retomada como um direito reconhecido. Nesse quesito a Constituição de 1946 recuperou parte dos princípios que nortearam a Constituição de 1934. Em certo sentido, houve uma retomada das inspirações escolanovistas na legislação que marcou a retomada do regime democrático no país.

A Constituição de 1946 teve, claramente, inspiração ideológica na doutrina liberal-democrática, no entanto, fugiu da inspiração da doutrina econômica liberal clássica e inspirou-se em doutrinas sociais do século XX “[...] ao aliar garantias, direitos e liberdades

individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade *a todos*” (ROMANELLI, 1998, p. 171, grifos da autora).

Com base na doutrina da Carta de 1946, o então ministro da educação e saúde pública, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores que teriam a responsabilidade de criar uma reforma para a educação nacional. Diante disso, em 1948, foi dada entrada no Congresso Nacional um projeto que recebeu contribuições das várias tendências ideológicas em torno da educação que, desde a década de 1920, ocupavam o cenário nacional. Entre os estudiosos que compuseram a comissão estavam escolanovistas como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho e católicos tradicionalistas como Padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima.

As lutas empreendidas em torno de um novo projeto para a educação nacional resultaram na Lei 4.024, votada em dezembro de 1961. O documento final tentou conciliar as tendências educacionais em disputa. De uma forma geral, “a lei que ficou treze anos no congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber”, Guiraldelli Jr. (1994, p. 117).

A Ditadura instituída com o golpe militar de 31 de março de 1964 representou um retrocesso nas tímidas conquistas alcançadas com o processo de redemocratização pós-Estado Novo. A Educação, nesse período, deveria estar atrelada à política desenvolvimentista adota pelo governo.

Para Romanelli (1998) pode-se perceber que o sistema educacional foi marcado por dois momentos em sua evolução a partir de 1964. O primeiro situou-se no momento da implantação do regime e no planejamento da política de recuperação econômica. Nessa fase constatou-se uma aceleração da demanda social por educação, o que provocou, como consequência, um agravamento da crise do sistema educacional. O segundo se deu a partir das medidas práticas do governo que, em curto prazo, visavam enfrentar a crise. Por consequência desse contexto, se pensou o delineamento de uma política de educação com medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico em ascensão no Brasil.

Foi, pois, a partir desses períodos que o governo buscou implementar as primeiras medidas legais para reformar o ensino no país. Em um primeiro momento buscou reformar o ensino superior pela ação legitimada pela Lei 5.540, de 20 de novembro de 1968, e o Decreto Lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969. No cumprimento da lógica reformista a Educação

Básica também foi alvo, por meio da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 visou fixar o objetivo geral da educação de 1º e 2º graus.

Em linhas gerais, no período que demarcou o regime ditatorial, a educação foi marcada:

[...] pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parte das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através da abundante e confusa legislação educacional. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 163).

Portanto, a educação desenvolvida no período ditatorial, além de ter herdado as históricas insuficiências da educação em anos anteriores, representou, em certo sentido, o agravamento das condições do frágil sistema educacional brasileiro. Com efeito, a herança deixada pela ditadura militar, em termos de educação, não nos apresentou mudanças positivas.

Foi, entretanto, nos anos de transição e/ou da gradual redemocratização que o país passou por um dos períodos mais fecundos no que se refere à organização do campo educacional, segundo Saviani (2008) rivalizando apenas com a década de 1920. Enquanto a criação da ABE foi o grande marco do início do século ao desempenhar um relevante papel na esfera educacional até a década de 1950; os anos 1980 assistiram ao crescimento das recém-criadas Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Centro de Estudos Educação e sociedade (CEDES). Além dessas entidades, também foi fecunda a constituição de Associações, sindicatos que numa esfera nacional, congregavam professores e especialistas em educação de diversas áreas.

Essa organização dos professores na década de 1980 pode ser caracterizada, para Saviani (2008) por meio de dois vetores distintos:

[...] aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca por uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-coorporativo, portanto, de caráter reivindicativo [...]. (Ibid, p. 404).

Foi nesse cenário de abertura e/ou intensificação do debate educacional no país que se delineou o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988. Os debates que envolveram os diversos segmentos sociais brasileiros consubstanciaram, em termos educacionais, os principais avanços representados no documento final da Constituição de

1988. O texto constitucional, em certa medida, marca a retomada do compromisso do Estado brasileiro no que se refere à promoção e ampliação das possibilidades de acesso à educação para que todos possam exercê-la em igualdade.

Nessa perspectiva, a Educação Básica no Brasil, hoje, é, certamente, resultado dos embates históricos que tem configurado a educação no país. O itinerário até aqui transcorrido serve de base para o entendimento de como chegamos à situação atual. Não é objetivo meu, no entanto, problematizar as etapas que a compõe, apenas busco delinear como está organizada e quais as principais políticas de Estado e de governo implementadas, tendo em vista a recente ampliação, no âmbito legal, do direito à educação no país.

Dada a legislação que normatiza toda a educação institucionalizada do país, isto é, Constituição Federal de 1988 e Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), discutiremos sobre as principais políticas desenvolvidas nas duas últimas décadas para o atendimento às garantias declaradas na lei.

A regulamentação da educação nacional, organizada após o regime democrático, encontra sua maior expressão com a Lei 9.394/96 (LDBEN/96) que em seu art. 21 declara que a educação escolar é composta por: “I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e II – educação superior”, sendo, portanto, a educação básica o primeiro nível de ensino que compõe a educação escolar.

Demarcadas as etapas da educação básica, cabe destacar o capítulo específico pelo qual a Lei orienta o nível em questão. No Capítulo II, art. 22 destaca: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No centro do processo de construção da nova lei o Estado brasileiro passava por profundas modificações no cenário político, econômico e social. A reforma do Estado lançada oficialmente em agosto de 1995, com o Projeto de Emenda Constitucional n.º 173, inaugura a investida contra os direitos sociais no país. O governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso foi iniciado com uma ampla reforma nas políticas e nos aparelhos do Estado com o objetivo de reduzir o que denominavam “custo Brasil” solucionar, com isso, a crise econômica e garantir a entrada do país na economia globalizada.

Na esteira dessa reforma a educação também sofreu profundas intervenções. Tratou-se não apenas de ação pontual e/ou localizada, pois a reforma educacional implantada em alguns países da América Latina no século XXI, trouxe transformações significativas na educação pública, assim como produziram impactos nas relações entre Estado, educação e sociedade

(KRAWCZYK, 2011). Ainda segundo a autora, a reforma teve dois eixos principais que se manifestam também no Brasil: a reorganização e a gestão do sistema educacional e da unidade escolar.

A reorganização do sistema educacional e da unidade escolar ganhou força com a municipalização do Ensino Fundamental, pela criação das Diretrizes Curriculares Nacionais, pela separação do ensino médio regular e profissional e pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)²⁶.

Já a gestão do sistema educacional e da unidade escolar foi promovida pelo aumento da responsabilidade da equipe da escola e da comunidade, pela liberalização de certas atribuições para a escola e para os pais e pelo novo perfil da direção escolar (KRAWCZYK, 2011).

A reforma instaurada no Brasil a partir do enfraquecimento do governo ditatorial e da ascensão e consolidação da doutrina neoliberal foi marcada, essencialmente, pela descentralização e transferência de responsabilidades do Estado, que passou “de produtor de bens e serviços para coordenador de iniciativas privadas” (NEVES, 2005). De forma específica, promoveu a “desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado a investimentos transnacionais, dentre outras medidas”, (SILVA, s/d, p. 3).

Nesse entendimento, para a difusão da cultura cívica neoliberal, tem assumido papel estratégico a escola, que atua substancialmente na conformação do novo homem coletivo. A esse respeito Neves (2005, p. 104) esclarece que “[...] de modo mais sistemático, a partir de 1995, vêm sendo postas em prática reformas educacionais que alteram substantivamente as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira”. E continua, “[...] as reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implementação visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador” (Ibid, p. 105).

O intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelos sistemas educacionais sob a égide da hegemonia burguesa deve ter uma capacitação técnica, segundo Neves (2005), que mire em dois objetivos: implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais; e uma nova capacidade dirigente objetivando “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes.

²⁶ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto n.º 2.264, de junho de 1997, foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998.

Apesar das perspectivas neoliberais terem alcançado certo sucesso na consolidação e aprofundamento de sua hegemonia, Hypólito (2008) esclarece que com o processo de globalização tendem a aparecer, como resultado das dinâmicas sociais e culturais, contradições entre culturas locais e globais, práticas dominantes e subordinadas, formas de controle e resistência. Nessa perspectiva, tem-se constituído poderosos e variados discursos contra-hegemônicos “que têm sido influentes na formação docente e presentes nas escolas resistindo, de várias formas, aos discursos hegemônicos” (Ibid, p. 82).

A reforma da educação no Brasil tem suas particularidades, a década de 1980 foi extremamente rica no que se refere às realizações educacionais principalmente pela luta política pela redemocratização e a Constituição Federal de 1988. Com efeito, a década de 1990 foi marcada por dois momentos aparentemente distintos. Para Arelaro (2000) no primeiro quinquênio (1990-94) está bastante presente o espírito da Constituição Federal, tendo como categoria mais importante a “cidadania” que orienta a formulação dos direitos sociais embebendo a legislação, os debates e os projetos de educação e gestão democrática. Já no segundo (1995-99) uma das diferenças mais significativas nas reformas educacionais situam-se na reconceitualização da gestão democrática. O foco atribuído à gestão justificou-se pelo objetivo reformista de buscar, por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica ampliar o acesso à educação básica.

Em linhas gerais:

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação da educação escolar nos seus aspectos relativos à organização, redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à avaliação pelo incremento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois o Exame Nacional de Cursos (ENC), à gestão e ao financiamento, melhor exemplificado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96. (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

A redefinição dos currículos, implementada por meio dos PCN, foi organizada da seguinte forma: um documento Introdução, que justificou e fundamentou as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais; seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; e por três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume trouxe o documento de apresentação destes Temas,

que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde (BRASILb, 1997).

O campo da avaliação, incrementado pelo SAEB, passou por uma ampliação dos meios de centralização da avaliação da educação básica. A partir do governo FHC a avaliação da educação brasileira se configurou na ação normativa Federal. A lei 9.131 de 24 de novembro de 1995 centralizou a avaliação no Ministério da Educação (MEC) e desincumbiu, com isso, o Conselho Federal de Educação.

O financiamento da educação, anteriormente pautado em mecanismos que redistribuíam as receitas tributárias federal e estadual para estados e municípios e na vinculação de parte dessa receita à educação não garantia equidade, por essa razão justificou-se a criação do FUNDEF. Para o então governo a maior inovação do Fundo consistiu:

[...] na mudança da estrutura de financiamento do **Ensino Fundamental** (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau) no País, ao subvincular uma parcela dos recursos a esse nível de ensino. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização dos recursos correspondentes, promovendo a partilha de recursos entre o Governo Estadual e os Governos Municipais de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. (BRASILa, 1997, p. 3).

Dentre as inúmeras críticas em relação ao FUNDEF destaco duas que são fundamentais para a compreensão de não ter atendido aos objetivos de distribuição equitativa de recursos à educação: o primeiro foi a concentração de recursos no ensino fundamental, o que acabou fragilizando outras etapas ou modalidades de ensino da educação básica; e, segundo, a baixa contribuição da União para o Fundo.

O movimento reformista da década de 1990 acompanhou uma tendência mundial que mirava na flexibilidade da gestão, em uma maior autonomia das escolas, como também na maior responsabilização dos docentes. Portanto, o foco das reformas esteve na transferência de responsabilidades para os níveis locais. Com isso, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica no país.

Ao final do governo FHC, realizando um breve balanço da situação educacional no país, pode-se depreender que se vivia um processo fragmentado de gestão, com uma quantidade significativa de programas sociais e educativos direcionados a públicos específicos que demonstravam a dispersão das políticas temporárias, pois figuravam muito mais como políticas de governo que de Estado. Para Oliveira (2011, p. 327):

Ao final do governo FHC, é possível considerar que a educação nacional se encontrava em quadro de (des)sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribuiu para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade.

A promoção do debate sobre a municipalização, democratização e descentralização resultantes do processo de implementação das políticas propostas pelo Ministério da Educação (MEC), de acordo com Diógenes (2013),

[...] eram discutidas no cenário das transformações gerais da educação brasileira, situadas em dois tempos históricos diferenciados, o passado e o presente. Considerar esses dois tempos históricos significa entender que os anos abalizados entre as duas décadas finais do século XX e o limiar do XXI foram importantes na elaboração da pauta de mudanças para as políticas públicas no Brasil. Essas mudanças não estão, em seu conjunto, consolidadas, portanto, ainda permanecem em curso, pois fazem parte do tempo presente na forma dialética e contraditória. (DIÓGENES, 2013, p. 74).

Dado o caráter de continuidade das políticas públicas no Brasil, os rumos das políticas educacionais com a transição de governo FHC para o governo Lula não representou grandes rupturas com as reformas anteriormente empreendidas. Não obstante as tentativas de imprimir um novo direcionamento à política educacional o governo não conseguiu livrar-se da fragmentação e descontinuidade observadas na década passada, assistiu-se, portanto, ao prosseguimento e/ou mesmo aprofundamento das políticas neoliberais previamente germinadas.

O primeiro mandato de Lula teve como maior característica a promoção de políticas assistenciais e compensatórias como, por exemplo, o Fome Zero²⁷ e o Bolsa Família²⁸. No âmbito das políticas educacionais não houve um desenvolvimento amplo de políticas regulares de caráter permanente e que fossem direcionadas ao conjunto da população.

A primeira grande ação do governo petista, no que se refere à educação, pode ser expressa pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Constituiu-se na primeira tentativa abrangente para reorientar os rumos da educação no país, visto que reuniu diversos

²⁷ Lançado no dia 30 de janeiro de 2003 o Programa Fome Zero consiste em uma política integrada de segurança alimentar para o país, abrangendo geração de emprego, renda mínima, distribuição de alimentos e alfabetização de adultos.

²⁸ Instituído pelo Governo Federal, pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, alterado pelo Decreto nº 6.157 de 16 de julho de 2007.

programas que envolviam a educação básica e a educação superior. O PDE figurou como a iniciativa que procurou direcionar as políticas educacionais tendo como centro o governo federal. Por meio do Plano, “o MEC buscou instaurar um regime de colaboração que propiciasse a repartição de competências e responsabilidades e fizesse subir os indicadores educacionais, sobretudo no que se refere à educação básica” (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Por meio do PDE, o governo tentou munir estados e municípios com instrumentos de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, foi estratégica para o governo, pois se tornou a referência base para a aferição da qualidade da educação no país.

As análises dos índices educacionais resultantes do IDEB passaram a direcionar as ações do governo no campo da educação. Nesse contexto, outro instrumento ganha espaço central, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁹, um programa estratégico do PDE, oferece apoio técnico e financeiro aos municípios que aderiram ao Plano com o intuito de melhorar os índices de qualidade de ensino. Com adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR)³⁰.

Nesse mesmo período ganha materialização outra política educacional que já vinha sendo discutida ainda nos anos 1990: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)³¹. Trata-se de uma política que, embora substitua o FUNDEF, mantém sua mecânica de captação e distribuição de recursos.

Alguns avanços e retrocessos podem ser destacados com essa política de fundos para o financiamento da educação pública: o maior avanço pode ser representado pela ampliação da área de abrangência, desta vez passou a contemplar todas as etapas e modalidades da

²⁹ Instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, está fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas. Trata-se de uma “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, MEC, 2016). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 22 fev.2016.

³⁰ O PAR deve ser constituído, primeiro, de um diagnóstico da realidade educacional local e, segundo, a partir desse diagnóstico deve ser desenvolvido um conjunto coerente de ações que resulta no Plano. O diagnóstico estrutura-se em quatro dimensões, a saber: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e, infra-estrutura física e recursos pedagógicos.

³¹ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

educação básica, não se restringindo, portanto, ao ensino fundamental; no que se refere à complementação da União ficou muito aquém do necessário, visto que o ensino infantil e o médio passaram a fazer parte do montante a ser beneficiado.

Embora pensado como substitutivo para a correção das limitações e dos efeitos negativos do Fundo anterior, o FUNDEB frustrou grande parte dos anseios sociais, pois não representa uma saída efetiva para a superação da problemática de financiamento da educação do país. Conforme Militão (2011, p. 135):

[...] ao manter a característica central do antigo FUNDEF, o FUNDEB mais uma vez postergou o enfrentamento de velhos problemas presentes no campo do financiamento da educação brasileira, tal como a histórica e extrema desigualdade de recursos disponíveis no âmbito das três esferas de governo (apenas parcialmente atenuada pelos referidos fundos).

Com efeito, os problemas educacionais brasileiros não se resumem à questão do financiamento. As lacunas que as políticas educacionais até hoje não conseguiram preencher certamente tem raízes bem mais profundas, não podemos negar, no entanto, que o país tem gradualmente avançado em muitos aspectos.

Nesse cenário, sem estabelecer qualquer apreciação positiva ou negativa, outras políticas públicas de Estado e de governo voltadas para a educação podem ser destacadas nos últimos anos, a saber: PROUNI, Universidade Aberta, Piso Salarial Nacional do Magistério, REUNI, IFET, entre outras iniciativas.

De forma específica, a educação básica, a partir da redemocratização, das reformas da década de 1990 e do novo ordenamento consubstanciado pela Constituição de 1988 e pela LDB/1996 passou por profundas transformações que implicaram diretamente na estruturação desse nível de ensino. Dadas as transformações no ensino básico assume um relevante espaço as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

As Diretrizes atendem ao postulado da LDB/96 que no inciso IV do seu art. 9º atribui à União o estabelecimento, em colaboração com Estados, Distrito Federal e municípios, de competências e diretrizes para toda a educação básica, de modo a nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. De lá para cá o Estado brasileiro, por meio no MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), tem formulado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB, 2013) a necessidade de definição das Diretrizes justifica-se pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à

formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Diante disso, seus objetivos são:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 7-8).

O documento atual que lança as Diretrizes Gerais, além de traçar e reafirmar Diretrizes para Educação Básica e das suas respectivas etapas: Educação Infantil, Fundamental e Média, também conglomerava as diretrizes e resoluções para a Educação no Campo, Educação Indígena, Quilombola, Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e, por fim, Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assistiu-se, no primeiro governo da presidenta Dilma, uma continuidade de uma série de políticas lançadas no governo Lula, além de dar prosseguimento ao aprofundamento das políticas da Reforma do Estado na década de 1990. O projeto de educação assumido pelos governos petistas buscou atender aos interesses de uma perspectiva de educação como um fator de produção.

Os programas no primeiro mandato de Dilma Rousseff são expressão clara desse projeto de educação, tomemos como referência o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)³² que de acordo com o governo tem o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. Em verdade, o Programa caracteriza-se como uma importante forma de ampliação de matrículas e de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, de modo especial para o

³² Criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011.

Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, etc.), atende ao modelo que prioriza o treinamento para o trabalho e subordina a formação à lógica da economia competitiva. Lógica semelhante se aplica aos programas direcionados à educação superior como o Programa Universidade para todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Nesse contexto, o recém-aprovado Plano Nacional de Educação (PNE)³³ também qualifica-se como mais uma política que reafirma, legalmente, a expansão do projeto de educação em voga nas últimas décadas. Marcado em torno do debate dos “10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação Pública, o Plano resultou em mais uma derrota social visto a ressignificação do conceito de Público para o atendimento à iniciativa privada. A aprovação dos 10% do PIB para a Educação Pública, em parte financiados pelos *royalties* do petróleo e do fundo social do pré-sal, na verdade não se concretizou, uma vez que foi incorporado ao texto da lei a parceria público-privado também como beneficiários dos recursos, isto é, foi incorporado ao setor público os incentivos do Estado à iniciativa privada, a exemplo dos programas anteriormente citados além de outras iniciativas, como: Ciência Sem Fronteiras, organizações filantrópicas, etc.

O segundo mandato da presidente Dilma, ironicamente batizado de “Brasil Pátria Educadora”, iniciou-se sob um contexto político e econômico extremamente complexo. O lema do atual governo não passa de um discurso vazio, visto que além dos encaminhamentos normativos traçados nas políticas de Estado e de governo voltadas à educação, o direcionamento da política econômica marcada pelo ajuste fiscal deixa claro que o governo não assume a educação pública como prioridade. Os cortes no Ministério da Educação, anunciados poucos dias após o lançamento do *slogan*: “Brasil Pátria Educadora”, representaram 31% do orçamento, o que demonstra uma forte contradição na postura governista no que se refere à educação.

Com efeito, o direito à educação no Brasil vem gradativamente sendo esfacelado pelas políticas destrutivas de atendimento à lógica do mercado capitalista. As reformas inicialmente empreendidas na década de 1990 encontram ressonâncias no atual governo que consubstancia, de uma vez por todas, um projeto de educação classista que envolve, em sentido amplo, todas as etapas do ensino no país.

3.2 A educação básica no Brasil enquanto direito: aspectos legais

³³ Aprovado pela Lei nº 13.005, de 2 de junho de 2014.

Busco, neste ponto, estabelecer uma breve reconstrução histórica acerca do direito à educação no Brasil. Para tanto, remeto-me a estudos sobre o reconhecimento legal da educação como direito fundamental, bem como às Constituições brasileiras desde o período imperial até os dias atuais. Esta breve reconstrução não visa tratar dos pormenores da história da educação no país, na verdade, faço esse recuo histórico para, minimamente, delinear um panorama dos avanços e retrocessos da educação básica.

No Brasil, historicamente, a educação tem figurado como um dos direitos sociais mais reivindicados, portanto sua marca é a negação. Será, pois, segundo Cury (2011, p. 19) “no reconhecimento da educação como direito que a cidadania como capacidade de alargar o horizonte de participação de todos nos destinos nacionais ganha espaço na cena social”. Logo, a educação assume, também, um papel central na participação política e na luta pelos demais direitos.

A história da educação nas Constituições brasileiras tem seu ponto de partida com a Constituinte de 1823, que “[...] com todos os arrazoados patrióticos e exultantes, em seis meses de trabalho produziu mais discursos veementes e oradores esfuziantes sobre a instrução, que diretrizes fundamentais para a educação nacional” (CHIZZOTTI, 2005, p. 50). Ficou claro que a primeira fase da Constituinte demonstrou que seus membros não tinham um projeto para a instrução pública no Brasil. O único dispositivo legal para a instrução primária no país foi uma lei, em 1823, que ampliava as possibilidades da educação privada, pois permitia a todo cidadão a abertura de escola elementar sem os trâmites legais que autorizavam. Diante disso, a educação básica ficou relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834.

No Império brasileiro a educação não foi assumida como um direito fundamental e universal. Fato é que na Constituição Imperial de 1824 em seu Título 8º, art. 179, XXXII refere-se à educação da seguinte forma: “A Instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos”. Apesar do reconhecimento da educação gratuita a todos os cidadãos é preciso questionar quem era considerado cidadão em uma sociedade escravocrata. É sabido que nesse contexto, o escravizado, tido como propriedade privada, não era detentor de direitos, muito menos considerado cidadão.

A gratuidade universal à educação primária declarada na Constituição de 1824 não passou de uma proclamação genérica. Os direitos e garantias à educação atendiam às reivindicações de liberais portugueses, não derivaram, portanto, de interesses públicos articulados e/ou reivindicações sociais organizadas. Figurou, nesse sentido, como um

reconhecimento formal de um direito subjetivo, porém carente de uma obrigação efetiva do Estado.

A instrução primária gratuita como direito foi regulamentada pela Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827, tal lei pode ser considerada, segundo Cury (2011), como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Regulava a carreira, salários, currículos e métodos para todo o Império, entretanto, “a lei não é espelho da realidade, nem a realidade se constitui em reflexo da lei” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 56). A referida lei falhou, dentre inúmeras causas, por falta de professores qualificados, pela vergonhosa remuneração que, em muitos casos, não atingia o quantitativo fixado na norma, pela precariedade das instalações escolares, assim como pela deficiência do método de ensino³⁴.

A Constituição de 1824 era fortemente centralizadora em matéria de educação. A Assembleia Geral abarcava parte considerável das atribuições em educação, tendo competência exclusiva no ordenamento sobre a instrução pública em todas as modalidades e níveis de ensino. Por conta dessa centralização produziu-se a reação política do Ato Adicional de 1834 que transpôs o dever da garantia da instrução primária gratuita para as províncias.

Apesar das interdições, podemos considerar que tivemos discretos avanços no reconhecimento da educação enquanto direito. Gondra e Schueler (Ibid., p. 94) destacam que “os projetos educativos em discussão no século XIX preocupavam-se com a difusão de escolas para todos os homens e mulheres livres, prevendo uma inserção bem determinada para cada um”. Em matéria de educação, o século XIX pode ser caracterizado como tempo de invenção e legitimação da forma escolar moderna no Brasil (Ibid, 2008).

O ambiente político brasileiro do período da Proclamação da República tinha um cenário mais positivo, pois criou grandes expectativas em relação aos Direitos Humanos, principalmente ao direito à educação por conta da abolição da escravatura. A Constituição Republicana, assim como a Imperial, declarou o direito à educação de todos os cidadãos. Em seu art. 72, § 6º afirmou: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. No entanto, como destaca Cury (2011) o estatuto da obrigatoriedade, bem como o da gratuidade foi retirado da Constituição e deixado a cargo dos Estados. Em seu art. 35 declarou:

Incumbe, outrossim, ao congresso, mas não privativamente:
1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;

³⁴ O método do ensino mútuo, em voga na educação brasileira à época, não vinha apresentando as vantagens obtidas em outros países.

- 2º) animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio sem privilégios que tolham a ação dos governos locais;
- 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
- 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Para Cury (2005), dos enunciados defendidos nesse artigo decorrem ao menos duas realidades: primeiro, o Governo Federal anima, mas não pode coibir a ação dos governos locais, portanto inaugura uma espécie de federalismo educacional; e, segundo, existe uma figura de ensino oficial, normatizado e regulamentado, a partir do Distrito Federal ou do Congresso Nacional.

Com a gratuidade da educação delegada aos Estados, tornou-se fecundo o debate sobre a possibilidade de interferência da União nessa questão no sentido de proporcionar para a população uma escolarização básica. Porém, da forma como estava delineada, a Constituição Republicana pautava-se numa hegemonia do liberalismo oligárquico que defendia o esforço individual de cada um. Desse modo, na Carta de 1891 “[...] não haverá educação obrigatória exatamente porque a oportunidade educacional será vista como demanda individual” Cury (2005, p. 79).

É preciso destacar, no entanto, que a educação nesse texto constitucional foi, talvez, o único direito social acenado. Todavia, em função da tônica individualista, da defesa ao federalismo e da autonomia dos Estados, fez da educação um direito refém da filosofia excludente do liberalismo.

Na Constituição Republicana de 1891, as competências no campo da educação escolar seriam distribuídas entre as instâncias públicas de administração, entretanto, apesar de o ensino básico ser assumido por todos os Estados da federação a obrigatoriedade, como vimos, permaneceu ausente. Diante disso, abriu-se uma porta para a discussão de uma reforma que colocaria em questão o papel do Estado no seu dever de oferecer a instrução para todos. Ganha expressão marcante, com isso, os debates sobre a Revisão Constitucional de 1926, pelos quais se postulava do Estado a defesa da educação primária.

A revisão Constitucional revelou, de acordo com Cury (2005), pelo menos dois pontos importantes: o primeiro foi a elucidação do papel da União quanto à instrução básica; o segundo foi a antecipação de pontos que só se tornariam integrantes do pacto constitucional após a revolução de 1930. A Revisão de 1926 antecipa a concepção de educação como direito social declarado explicitamente após a revolução, lança as bases de pontos que só seriam consubstanciados no capítulo da Educação da Constituição de 1934.

As históricas insuficiências de implementação de uma educação universal, tanto no acesso, quanto na capacidade de seleção e qualificação do ensino é o substrato político de uma ação renovadora na educação que se configurou desde a década de 1920 sendo conflagrada no pós-1930, Rocha (2005). A partir da crítica à escola existente caracterizada “[...] pela seletividade social do grupo a que se dirigia, pela formação educacional de tipo apenas propedêutico, por conteúdos pedagógicos de caráter apenas formalista, pela separação entre o ensino e as atividades humanas” (Ibid., p.122), um novo paradigma esteve presente nas questões educacionais da Constituinte de 1934, figurou como um referencial necessário a todos os demais, pois visava a superação das insuficiências educacionais do país.

O paradigma renovador, expressado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932, na 5ª Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1933, assim como nas emendas apresentadas durante a conferência marca o pensamento educacional considerado o mais completo e coerente articulado naquela constituinte.

Com a Revolução de 1930 o poder do Estado Nacional se fortalece assumindo um caráter cada vez mais intervencionista no campo social. O marco do direito à educação no Brasil está na Constituição de 1934, que declarou, pela primeira vez, em seu art. 140: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. A partir dessa Constituição o direito à educação com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade tomou forma legal, Horta (2013).

O texto definitivo do referido documento, além de lançar o princípio do direito à educação a ser ministrada pela família e pelo poder público, também lançou os princípios de obrigatoriedade e gratuidade, quando incluiu entre as normas estabelecidas na elaboração do Plano Nacional de Educação o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória além da tendência à gratuidade do ensino educativo subsequente ao primário.

No debate em torno da Constituinte de 1934 foi fecundo, principalmente em virtude das ideias apontadas pelo jurista Pontes de Miranda³⁵, em 1933, na obra intitulada: **Direito à Educação**, a defesa do princípio da educação como um direito público subjetivo que implicaria a garantia de ação gratuita contra o Estado quando não promovesse tal direito, como também colocou em discussão a duração da escolaridade obrigatória ao defender a necessidade de avançar em quantidade e em qualidade.

Não houve, no entanto, a incorporação do direito à educação como direito público subjetivo, muito menos a previsão de responsabilização criminal do Estado em relação ao não

³⁵ Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda foi um jurista, filósofo, matemático, advogado, sociólogo, professor universitário, magistrado e diplomata brasileiro.

atendimento das demandas educacionais reconhecidas legalmente. O documento final dessa Constituição, embora apresentasse alguns avanços, não transpôs para a realidade concreta a vivência plena da educação como um direito fundamental. “Apesar dos renovadores conseguirem finalmente aprovar na Constituição o direito à educação, ele sai mutilado para que nada obrigue o Estado a um investimento maciço em educação pública” Rocha (2005, p. 126).

É, porém, necessário considerar que foi inaugurada com a Constituição de 1934 a concepção de educação como direito declarado. A partir dela, as demais Constituições (salvo as dos governos autoritário-ditatoriais) nada mais fizeram do que manter e/ou ampliar esse direito. A esse respeito, ressalta Dias (2007):

Desde a sua formulação inicial, na Carta de 1934, até os dias atuais, a idéia da educação como um direito ganha contornos e assume configurações diversas, matizadas por aspectos de ordem jurídico-constitucional que sofrem as pressões dos momentos históricos que permearam e, por vezes, definiram seus conteúdos e processos. (DIAS, 2007, p. 444).

Com efeito, o direito à educação proclamada na Constituição de 1934, assim como nas subsequentes, só é possível de efetividade a partir da oferta do Estado. No entanto, é válido destacar que a simples declaração, já foi um passo importantíssimo no reconhecimento da educação enquanto direito fundamental, sobretudo, em virtude de delegar seus responsáveis.

O golpe de Estado que implantou a Ditadura do Estado Novo, marca um retrocesso em algumas conquistas no âmbito educacional, embora os compromissos firmados na Constituição anterior tenha plantado uma semente em prol da luta por uma educação pública de qualidade. A Constituição outorgada de 1937 rompeu com alguns avanços conquistados anteriormente, principalmente em relação ao financiamento da educação, restringindo, também, a liberdade de pensamento e colocando o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta de educação escolar.

Vale destacar ainda que uma iniciativa de formulação pela União de diretrizes gerais para todos os níveis e tipos de ensino, gestada no período de vigência da Constituição de 1934, realizada por meio de consultas públicas e nas secretarias estaduais e municipais de educação com a finalidade de formular um Plano Nacional de Educação foi abortada em virtude do Golpe de 1937 representando outro considerável retrocesso.

É importante destacar, entretanto, que na educação básica do Estado Novo não se concretizou a defendida política de agregação de direitos sociais à cidadania, no lugar dos direitos políticos liberais. Não obstante os retrocessos advindos da Constituição de 1937, o

princípio constitucional de 1934 foi suficientemente forte para vigorar na política educacional estadonovista. Com efeito, “a política de ensino básico do Estado Novo, segundo nos parece, é precisamente a melhor expressão da vigência histórica de questões que foram apanágios da Constituinte de 1933-34” (ROCHA, 2005, p. 136).

Embora o Estado Novo tenha rompido doutrinariamente com o pensamento educacional dos renovadores da década de 1920 e primeira metade de 1930, não conseguiu dispensar totalmente a colaboração de parte dos líderes que impulsionaram o anterior movimento modernizador da educação. “Isso significou que a implementação educacional do regime precisou levar em consideração um conjunto de questões que tinham naqueles colaboradores os seus intérpretes” (ROCHA, 2005, p. 136), portanto, os intentos primeiros do Estado Novo, no que se refere às questões educacionais, sofreram redefinições que incorporaram políticas anteriormente não pensadas pela cúpula do regime.

Com a queda da ditadura estadonovista e a promulgação de uma nova Constituição em 1946, muitos dos direitos conquistados na década de 1930 foram retomados, inclusive os de financiamento da educação, além disso, houve a distinção entre a rede pública e a privada, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e a reposição em termos federativos da autonomia dos Estados na organização do sistema de ensino (CURY, 2011).

Em seu art. 166 referenda: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. O caráter de obrigatoriedade e gratuidade da educação na Carta de 1946 foi um ponto que adquiriu consenso nos debates constituintes, além do mais, foram fecundas propostas de afirmação clara do dever do Estado em relação à explicitação da obrigatoriedade escolar.

A versão final reafirmará o direito de todos à educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. Não explicitará, porém, a educação como dever do Estado, nem assumirá o conceito amplo de obrigatoriedade. (HORTA, 2013, p. 385).

Foi, pois, uma concepção restrita de obrigatoriedade escolar que se fez presente na Constituição de 1946. A concepção limitada do conceito está respaldada na ideia de que é obrigatório para o aluno, não para o Estado, conforme defendera Capanema no processo constituinte de 1946.

A Carta de 1946 embora marque algumas ampliações dos dispositivos sobre educação, está claramente alicerçada na Constituição de 1934, como afirma Boaventura (2005, p. 194): “o texto constitucional é um documento político sem maiores inovações.” Entretanto, há

alguns desdobramentos da Carta de 1946 que merecem registro como, por exemplo, o início do ciclo de Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional.

Com base na Constituição de 1946 se deu a aprovação em 1961 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024/61, a primeira lei geral da educação no Brasil. Em seu art. 2º declara que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Assegura tal direito pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular, bem como pela obrigação do Estado em fornecer os recursos necessários de modo a assegurar iguais oportunidades a todos.

Os princípios que alicerçaram a LDB de 1961 têm suas bases no Anteprojeto de 1947, que defendeu que o direito à educação só assumiria concretude se a lei designasse expressamente os responsáveis por sua efetivação. Com a sua promulgação em 1961, após longo período de tramitação, incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade e extensão da escolaridade obrigatória da seguinte forma:

Art. 3 – O direito à educação é assegurado: pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor.

Art. 26 – O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e a idade.

Art. 27 – O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos, e será ministrado na língua nacional.

A referida lei acabou oficializando a experiência de educação complementar defendida por Anísio Teixeira em 1956, que havia proposto a necessidade do ensino obrigatório estender-se para pelo menos seis anos. Tratava-se de uma proposta ambiciosa que deveria ser atingida em médio prazo.

Os anos 1960 foram marcados como um período conturbado da história política brasileira em virtude da deflagração do Golpe Militar com suas diversas implicações negativas no campo dos Direitos Humanos e consolidaram novos embates na luta por direito à educação. O debate educacional, nesse período, girou em torno da legislação e do planejamento da educação.

O campo da legislação era o espaço no qual a atuação mais forte se dava pelos educadores, principalmente os envolvidos com o Conselho Federal de Educação (CFE); o planejamento, por sua vez, caracterizava-se como um espaço ocupado pelos economistas, especialmente, os tecnocratas ligados ao Ministério do Planejamento. No primeiro caso, os

educadores entendiam que a solução para o atendimento ao direito à educação dependia do cumprimento da lei; no segundo, os tecnocratas defendiam que somente seria alcançado por meio do planejamento.

Embora a Constituição de 1967 em seu art. 168 declarasse que: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, de inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”, desvinculou as verbas da educação da União e Estados, determinando assim a queda na aplicação de recursos para a educação escolar. Deste modo, acabou não garantindo igualdade de oportunidades no acesso à educação, muito menos uma educação de qualidade para todos.

É válido destacar que o dever do Estado, em matéria de educação, ainda não tinha sido contemplado em nenhuma das constituições brasileiras, inclusive na de 1967, no entanto, foi na Emenda Constitucional de 1969 que apareceu, pela primeira vez na legislação brasileira, a explicitação da educação como dever do Estado, ao definir no art. 176: “a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideias da liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”³⁶.

Por estar situada em um momento político conturbado, tanto a Constituição, quanto a Emenda de 1969, em termos legais, “têm um papel legitimador dos atos institucionais e do próprio movimento que se autodefine revolucionário” (FÁVERO, 2005, p. 253). Estavam, pois, sob um poder discricionário que as antecedia, o que acabou lhes conferindo um caráter particular.

A obrigatoriedade do ensino primário, defendida tanto pelos educadores, quanto pelos tecnocratas era justificada por razões diferentes por cada segmento. Para o CFE estava baseada no direito à educação, o ensino primário era entendido como condição essencial para tornar-se um bom cidadão, assim como exercer direitos políticos, deter poder econômico e viver dignamente. Já para os tecnocratas do governo o ensino primário figurava como um requisito indispensável para a formação de mão de obra qualificada.

Assumiu significância nos planos de educação a defesa para a expansão da educação básica no sentido de formação de mão de obra, uma vez que o país passava por um acelerado processo de industrialização e urbanização, o que requeria, de acordo com o governo, um ensino básico atrelado às demandas produtivistas do país.

Mais uma vez a problemática da extensão da escolaridade obrigatória ganha espaço no debate sobre educação. Paralelamente à questão da formação de mão de obra para o mercado

³⁶ Emenda Constitucional N.º 1 de 17 de outubro de 1969.

se situou um debate fecundo em âmbito internacional sobre a necessidade de progressivamente elevar o período de escolaridade obrigatória. O Brasil, defendia que o ensino gratuito e universal não poderia limitar-se a quatro anos.

Na Constituição promulgada pelo Governo Militar em janeiro de 1967, atendendo sugestão da Associação Brasileira de Educação, o substitutivo apresentado pelo Ministério da Educação e que será incorporado ao texto final definirá a obrigatoriedade escolar por faixa etária e não por nível de ensino: o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. (HORTA, 2013, p. 392).

Tal dispositivo gerou controvérsias. O Documento Básico da III Conferência Nacional de Educação (1967) deixou claro que o conceito de extensão da escolaridade poderia assumir duas dimensões, a saber: em primeiro lugar, extensão como universalização do ensino primário; em segundo, extensão como prolongamento da duração da escolarização obrigatória e gratuita, Horta (2013).

De acordo com o documento, a consideração conjunta das duas dimensões encaminharia a busca de alguma forma de articulação entre o ensino primário e o ensino médio. Pautado na ideia de que a educação básica oferecida pela escola primária tornou-se insuficiente, sendo necessária a expansão qualitativa e quantitativa do sistema frente às exigências crescentes do organismo social e do mercado de trabalho, levou a um caminho para o aperfeiçoamento da articulação entre ensino primário e médio na promoção da expansão da escolaridade.

Com base nas discussões e recomendações resultantes da III Conferência Nacional de Educação (1967) ficou claro, para os membros do grupo de trabalho encarregado de elaborar o anteprojeto que findou na Lei n.º 5692/71, o estabelecimento da relação faixa etária e nível de ensino. A reorganização do ensino básico buscou atender a formação do homem requerido pela sociedade contemporânea, isto é, a educação deveria estar adequada às exigências do mercado.

As modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam garantir a continuidade da ordem socioeconômica mas para isso foi necessário ajustar a educação à ruptura política operada em 1964, assestando, assim, um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país. (SAVIANI, 1998, p. 31).

O período da Ditadura Militar foi marcado pela interdição de direitos de grande parte da sociedade brasileira, mas foi também o período em que houve as maiores mobilizações em busca de reconhecimento, legitimação e efetivação dos Direitos Humanos. Nesse contexto, a

educação se inseriu entre uma das principais bandeiras de luta dos movimentos sociais organizados, introduzindo, mais uma vez, na agenda democrática brasileira a discussão sobre o direito à educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino.

Os resultados desses embates políticos ganharam forma na Constituição de 1988 marcando, portanto, uma retomada na efetivação do direito à educação. Assim está expresso o texto constitucional:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).

Portanto, a significação empreendida com a nova Constituição responsabiliza o ente público na promoção e ampliação das possibilidades de acesso à educação para que todos possam em um “patamar de igualdade” exercê-la. Nesse sentido, cabe ao Estado aparelhar-se no sentido de viabilizar a consecução do direito à educação.

A regulamentação do direito à educação no país ganha um capítulo importante com a Lei n.º 9.394/96 aprovada em 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96) reafirma em seu art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E continua no 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 exigí-lo.

Gestada em meio a um processo de intensa negociação, a LDB 9.394/96 contou com a participação de diversos segmentos da sociedade brasileira e expôs uma tensão localizada no debate sobre os direitos, os deveres e a liberdade de educar. Os interesses envolvidos no processo de formulação da lei caracterizaram-se “pelo antagonismo de concepções sobre as responsabilidades de um Estado democrático para com o sistema de ensino” Dias (2007, p. 447).

A Constituição de 1988 e a LDB subsequente são, pois, os marcos normativos que representam toda uma evolução da construção da educação como direito no Brasil. Os

avanços e retrocessos que marcam o cenário legal da educação brasileira parece ter ganhado certo equilíbrio com a legislação atual. Os avanços são notórios, no entanto, as tensões são permanentes.

Em certo sentido, o reconhecimento da educação como “Direito de todos e Dever do Estado” ainda é limitado, visto que é apenas consagrado o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito. O reconhecimento desse nível de ensino como direito público subjetivo é localizado, embora a educação seja um direito de todos, apenas o ensino fundamental assume o caráter de obrigatoriedade.

Diante disso, o Estado brasileiro inviabiliza a efetivação do direito à educação em sua plenitude. Temos o direito assegurado até determinado nível, carecemos de uma urgente ampliação para a garantia de uma educação integral. O status de “direito público subjetivo”, de forma esmiuçada: direito como campo fundamental da vivência humana, público porque tem o Estado como sujeito desse dever e subjetivo porque é inerente a seu titular, precisa ser estendido.

Com efeito, a retomada da educação como direito no âmbito legislativo foi além do que, historicamente, se tinha conquistado no âmbito educacional permitindo vislumbrar novos horizontes na construção da cidadania e na vivência dos demais direitos. Cury (2011) assim argumenta sobre os avanços em termos educacionais defendidos na Constituição:

Se considerarmos que a educação é constituinte da dignidade da pessoa humana e elemento fundante da democratização das sociedades, se considerarmos o quanto educadores e educadoras se empenharam em prol da educação como direito, se considerarmos a importância da Constituição como pacto fundante da coexistência social, certamente o capítulo da Educação na nossa atual Constituição é avançado e contém bases e horizontes para uma vertente processual de alargamento da cidadania e dos direitos humanos. (Ibid., p 26).

Portanto, pode-se considerar que está na Constituição atual o alicerce de uma educação capaz de contribuir para o processo de mudança social na construção e vivência dos Direitos Humanos. Não se pode dizer, no entanto, que a lei por si só é elemento de concretização de um determinado direito, na realidade é apenas o primeiro passo para a operacionalização de demandas sociais que muitas vezes esbarram nas condicionantes da sociedade de classes e da lógica de mercado.

O direito à educação, no Brasil, é uma conquista alcançada por um caminho longo e tortuoso, no entanto, existe um fosso entre o reconhecimento e a efetividade que se caracteriza como o principal desafio a ser enfrentado, nele estão as fortes tensões que têm impedido o

Brasil avançar em termos educacionais. Com efeito, as conquistas educacionais “[...] só adquirem o seu verdadeiro sentido quando os Poderes Públicos se revestem da vontade política de torná-las efetivas e a sociedade civil organizada se mobiliza no sentido de defendê-las e exigir seu cumprimento” Horta (2013, p. 396).

4 OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Neste capítulo apresento o percurso metodológico da pesquisa. Busco, inicialmente, delinear a base teórico-metodológica na qual o estudo está alicerçado, para tal, utilizo como referencial base, Gil (2012) para a explicitação da metodologia Pesquisa documental e Bardin (2011) para as técnicas de análise de conteúdo do material investigado. As análises apresentadas nesta pesquisa centram-se no eixo Educação Básica dos documentos: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012); por fim, faço algumas considerações sobre a fundamentação da Educação em Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

4.1 Percurso metodológico

O presente estudo se consolida a partir da pesquisa documental. O estudo dos documentos foi feito por meio da Análise de Conteúdo que para Bardin (2011, p. 15) é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Trata-se, portanto, de um conjunto de técnicas de análise que dão suporte na tarefa de interpretação dos dados. Dessa forma, a análise de conteúdo “visa a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos” (MINAYO, 2004, p. 203). Nesse sentido, a pesquisa delineada pauta-se em uma análise, como afirma a autora, que “articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem” (MINAYO, 2004, p. 203).

O delineamento da pesquisa documental inicialmente se deu pela necessidade de uma investigação social, cujas fontes documentais são os principais meios para a análise. O objeto e a problemática levantada ditaram o percurso metodológico mais apropriado para realizar a pesquisa em tela e responder ao problema em questão: Como se expressam os fundamentos do PNEHD e das DNEHD no eixo da educação básica no Brasil no período (1964-2013)? Problema sustentado por algumas questões, a saber: Por que a política pública de Educação em Direitos Humanos surgiu recentemente no Brasil? Quais as principais categorias presentes

no PNEDH e nas DNEDH na sua relação com o eixo educação básica? Como os fundamentos da Educação em Direitos Humanos compõem as DCNEB (2013)?

Dada a adequação da metodologia da pesquisa ao problema investigado, cabe destacar que, o uso de fontes documentais de acordo com Gil (2012) tem algumas vantagens importantes. Vejamos:

Primeiro, possibilita o conhecimento do passado, uma vez que os dados presentes nos documentos são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade por terem sido elaborados no período a ser estudado, portanto o conjunto de documentos que compõe o *corpus* desta pesquisa podem expressar os avanços e retrocessos, bem como dão suporte para a compreensão da política de Educação em Direitos Humanos no país, pois o conhecimento do passado nos ajuda a compreender o presente.

Segundo, possibilita a investigação dos processos de mudança social e cultural, pois a observação ou interrogação de pessoas sobre seu comportamento não é suficiente para captar os processos de mudanças. Essa segunda vantagem está intimamente relacionada à primeira, pois o conhecimento histórico do recorte temporal a ser pesquisado fornece subsídios para o entendimento dos processos de mudanças sociais e culturais, especificamente nesta pesquisa, para compreender o papel da Educação em Direitos Humanos nas possíveis mudanças.

Terceiro, permite a obtenção de dados com menor custo, normalmente os custos das pesquisas experimentais e dos levantamentos são bastante elevados variando de acordo com o tamanho da amostra mais adequada para a pesquisa. Em investigações elaboradas a partir de dados já existentes costuma-se ser mais viável financeiramente por não requererem grande quantidade de recursos humanos e materiais. Os documentos aqui analisados, por serem de domínio público, e pelas facilidades de acesso à informação nos dias atuais são fontes que não demandaram muitos recursos humanos ou materiais para tal.

Por fim, a quarta vantagem é o favorecimento da obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos. As pesquisas que se valem de dados existentes permitem resultados mais acurados, portanto evitam a ocorrência de respostas inadequadas que possivelmente surgem com a inquirição de sujeitos de pesquisas. Nesta pesquisa, o problema delimitado me fez dispensar qualquer possibilidade de investigação de sujeitos para subsidiá-la, uma vez que a análise se deu a partir de documentos legais acerca da fundamentação teórico-filosófica da política de Educação em Direitos Humanos nas Diretrizes curriculares que orientam a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino no Brasil.

Não obstante, é importante destacar que, mesmo em pesquisas documentais as vantagens apresentadas não se expressam em sua totalidade. O objeto a ser estudado e o problema investigado se adequam às demandas da pesquisa nem sempre seguindo um formato linear, tanto na coleta dos dados quanto nas técnicas de análise adotadas.

O tratamento dos dados em uma pesquisa documental requer uma análise cuidadosa e a escolha de técnicas apropriadas para a investigação, “essa análise deve ser feita em observância aos objetivos e ao plano da pesquisa e pode exigir, em alguns casos, o concurso de técnicas altamente sofisticadas” (GIL, 2007, p. 88). Partindo dessa premissa, a análise de conteúdo figurou como um conjunto de técnicas de análises que deu suporte para o tratamento dos dados levantados. Este momento resultou na definição das categorias do *corpus* de análise, na análise categorial dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos e da Educação Básica nas etapas: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio.

Lançamos mãos, portanto, a análise de conteúdo, que se qualifica como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37).

É sabido que a escolha da técnica mais adequada para a análise do material de pesquisa depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa, além do posicionamento paradigmático e epistemológico do pesquisador. Isso posto, optei por realizar uma análise de conteúdo com base em categorias. Com efeito, a técnica da análise de conteúdo possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações, foi desenvolvida nesta pesquisa em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e por fim, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Meu objetivo, neste momento, é de apresentar brevemente o processo metodológico da Análise de Conteúdo para assim chegar à categorização do objeto que constitui a pesquisa em tela.

A análise de conteúdo é uma técnica e não um método, portanto tem duas dimensões, uma descritiva e outra interpretativa. A primeira busca dar conta do que foi narrado; a segunda decorre das interrogações do analista acerca do objeto de estudo, lançando mão a um sistema de conceitos teórico-analíticos que articulados permite a formulação das regras de inferência.

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, Franco (2005). Basicamente, expressa um significado e um sentido, no entanto, o sentido não pode ser

considerado como um ato isolado. Nesse contexto, é fundamental considerar também que a relação que vincula a emissão das mensagens está, necessariamente, vinculada às condições contextuais de seus produtores.

A Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, porém a uma perspectiva de linguagem entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana. Tais pressupostos se afastam de uma concepção formalista da linguagem a qual atribui um valor exagerado às palavras.

Nessa perspectiva, permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação, pois sua intenção “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)” (BARDIN, 2011, p. 44). Já que seu ponto de partida é a mensagem o investigador pode analisar as mensagens com a finalidade de inferências sobre: as características do texto; as causas e/ou antecedentes das mensagens; e, os efeitos da comunicação. É válido ressaltar que, na mera descrição das características das mensagens contribui-se pouco para a compreensão das características dos produtores, no entanto, “quando direcionada à indagação sobre as causas ou os efeitos da mensagem, a análise de conteúdo cresce em significado e exige maior bagagem teórica do analista” (FRANCO, 2005, p. 21).

Um dos primeiros desafios a ser enfrentado pelo pesquisador na análise de conteúdo é a definição das Unidades de Análise. Antes de qualquer coisa, é preciso considerar nesse sentido a discriminação das unidades que se dividem em: unidade de registro e unidade de contexto. A primeira é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias registradas, é para Bardin (2011, p. 134) “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Executam-se certos recortes semânticos como a palavra, o tema, a frase. Os tipos de análise de registro não são estanques, deslocados, podem e devem ser combinados, compartilhados e inter-relacionados, no sentido de garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas. A segunda (unidade de contexto) pode ser considerada como o pano de fundo que significam as unidades de análise, servindo de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro. É, pois, a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado.

Concluídos os processos anteriores, chega a fase da pré-análise que é a organização propriamente dita. Para Bardin (2011, p. 125) a pré-análise “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de

maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Nas atividades de pré-análise incluem-se: a leitura flutuante; a escolha dos documentos, a qual envolve a regra de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; a formação das hipóteses e dos objetivos; e finalmente, a referência aos índices e a elaboração de indicadores.

Após serem definidas as unidades de análise, definem-se as categorias. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Para a autora um conjunto de categorias satisfatórias deve possuir as seguintes qualidades: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade; e produtividade.

Sendo a mensagem o ponto de partida da Análise de Conteúdo, de forma específica neste trabalho a mensagem documental, os significados e os sentidos expressos nas mensagens dos documentos analisados são fruto do tempo histórico no qual esteve inserida sua construção, portanto, o traçado do percurso histórico do recorte temporal alicerça as bases da construção dos documentos, conforme apresentei nos capítulos um e dois.

Cabe destacar ainda que o tratamento dos dados da pesquisa segue um percurso técnico qualificado pela análise de conteúdo. Inicialmente faço um delineamento do contexto de produção da documentação analisada, depois a descrição da narrativa desses documentos para posteriormente levantar interrogações sobre os fundamentos da Educação em Direitos Humanos na educação básica brasileira.

4.2 Análise dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos no eixo educação básica

Diante dessa breve apresentação de algumas das técnicas utilizadas em Análise de Conteúdo, delinheio a categorização do objeto. Conforme apresentado inicialmente, a pré-análise em relação ao objeto em questão: “Educação em Direitos Humanos no Brasil”, tem respeitado a dinâmica técnica apresentada por Bardin (2011), entendo, assim, como defende a autora, que as categorias são em virtude da dimensão da análise e do próprio objeto pretendido. Apresento, pois, algumas categorias definidas nos quadros abaixo:

Quadro 3 - Análise categorial -Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006)

Continua

CATEGORIAS	DESENHO DO OBJETO DE ESTUDO
<p>CULTURA DE DIREITOS HUMANOS</p>	<p>[...] a atual versão do PNEDH se destaca enquanto política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (p. 11).</p> <p>Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (p. 10).</p> <p>O país chega, assim, a um novo patamar que se traduz no compromisso oficial com a continuidade da implementação do PNEDH nos próximos anos, como política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito (idem).</p> <p>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: [...] b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; (p. 17).</p> <p>A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país (p. 18).</p> <p>Objetivo h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; (p. 19).</p> <p>Na educação básica: 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; (p. 23).</p> <p>Ações programáticas: 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 (p. 25).</p>

Quadro 3 - Análise categorial -Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006)

Continuação

CATEGORIAS	DESENHO DO OBJETO DE ESTUDO
DIREITOS HUMANOS	<p>O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada (p. 10).</p> <p>O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (p. idem).</p> <p>A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos.</p> <p>Em contraposição, o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos. (p. 15).</p> <p>Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.</p> <p>Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados pelo histórico de violações dos direitos humanos, expressos pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais (p. 15).</p> <p>O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia (p. 16).</p> <p>[...] no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (p. 16).</p> <p>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 (p. 23).</p>

Quadro 3 - Análise categorial –Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006)
 Continuação

CATEGORIAS	DESENHO DO OBJETO DE ESTUDO
CIDADANIA	<p>Como resultado dessa participação, a atual versão do PNEDH se destaca enquanto política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. (p. 11).</p> <p>O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais) (p. 16).</p> <p>Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (p. 16).</p> <p>Para o exercício da cidadania democrática a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos as.</p> <p>A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (p. 17).</p> <p>[...] a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. 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 (p. 18).</p> <p>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 (p. 23).</p> <p>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 (p. 23).</p> <p>São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:</p> <p>[...] d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; (p. 24).</p> <p>Ações programáticas:</p> <p>[...] 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;</p>

Quadro 3 - Análise categorial –Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH, 2006
Conclusão

CATEGORIAS	DESENHO DO OBJETO DE ESTUDO
DEMOCRACIA	<p>O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (p. 10).</p> <p>Como resultado dessa participação, a atual versão do PNEDH se destaca enquanto política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social [...] (p. 11).</p> <p>O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia (p. 16).</p> <p>A democracia, entendida como regime alicerçado na soberana popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos (ãs) (p. 17).</p>

Fonte: Autor, 2016.

De forma que a partir da explicitação é importante esclarecer a seguinte análise:

- Projeto de sociedade – conforme as categorias explicitadas no PNEDH está assinalada uma proposta de sociedade com base na democracia, cidadania e na justiça social. Tal projeto visa, também, o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito.
- Formação de sujeitos de direitos – uma educação voltada para a formação de sujeitos de direitos humanos precisa ser entendida como um processo sistemático e multidimensional, nesse sentido a Educação em Direitos Humanos apresenta-se como uma via, visto seu raio de ação: educação básica, superior, não-formal, dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e mídia, que pode contribuir para a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais embasadas nos direitos humanos para toda a sociedade.
- Política pública – a educação em direitos humanos, implementada por meio do PNEDH, é entendida como uma política pública fundamental na consolidação da

cultura dos Direitos Humanos, uma vez que poderá orientar outras políticas educacionais direcionadas aos Direitos Humanos.

- Construção de uma cultura de Direitos Humanos – ao partir da conjuntura histórica de afirmação de uma cultura de supressão e/ou negação de Direitos Humanos, torna-se fundamental a transposição dessa realidade por meio de ações voltadas para a superação e construção de uma nova mentalidade coletiva que se constituirá em uma cultura que tenha os Direitos Humanos como paradigma formativo.
- Sociedade Civil – no processo de concretização dos Direitos Humanos no cenário social brasileiro a sociedade civil organizada assume papel fundamental. Foi, pois, em virtude do compromisso do Estado na promoção de ações que possam efetivar os Direitos Humanos no Brasil que o PNEDH se caracterizou como um importante instrumento de fortalecimento dos Direitos Humanos conglomerando demandas vislumbradas historicamente pela sociedade civil organizada.
- Promoção dos direitos humanos – Promoção, proteção/defesa e efetivação dos direitos fundamentais permeiam o discurso defendido no documento. Embasado em uma concepção contemporânea de Direitos Humanos, isto é, entendidos como universais, indivisíveis e interdependentes, o PNEDH figura como uma política pública que traça ações programáticas visando a promoção dos Direitos Humanos nas diversas esferas e instituições sociais.
- Violação dos direitos humanos – É, pois, em virtude das históricas violações que fincaram raízes profundas na realidade concreta do povo brasileiro, desde os primórdios de sua constituição social, que o documento assume relevância. A cessação das violações, portanto a vivência plena dos direitos fundamentais, por mais utópica que pareça é um dos, senão, o maior desafio enfrentado para a consolidação da política de Direitos Humanos no país.
- Estado – A perspectiva filosófica de Direitos Humanos contemporâneos é a base da constituição da política de Educação em Direitos Humanos assumida pelo Estado brasileiro. A afirmação dos direitos como universais, indivisíveis e interdependentes é chave para constituição dessa política. Entretanto, há uma dissonância entre o princípio de afirmação dos direitos fundamentais (em especial os direitos sociais) assumido pelo Estado e a realidade concreta das políticas estatais a partir da década de

1990 caracterizadas pela minimalização do Estado quanto à promoção de determinadas gerações de direitos.

- Formação para a cidadania – Direitos Humanos e Cidadania ganham espaço no cenário político e social brasileiro muito recentemente. Marca o reconhecimento legal dessas categorias a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 quando afirmam ser o exercício da cidadania uma das finalidades da educação, portanto a formação para a cidadania defendida pelo PNEDH é condição preponderante para o exercício de uma cidadania plena.
- Cidadania plena – a concepção contemporânea de Direitos Humanos pressupõe um conceito ampliado de cidadania para a efetividade da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos. Portanto, uma educação para os Direitos Humanos visa a efetividade da cidadania plena, configurando a sua garantia como um dos princípios da Educação em Direitos Humanos.
- Democratização – a política de Educação em Direitos Humanos figura como uma ação indispensável para o fortalecimento da democracia. A democracia, necessariamente, deve estender-se a todas as instituições, democratizar a educação é, pois, fundamental para a construção de uma cultura que tenha os Direitos Humanos como paradigma formativo.
- Efetivação da democracia – o fortalecimento da democracia é essencial para a efetivação dos Direitos Humanos. Diante disso, entender o processo de redemocratização como contínuo é fundamental, uma vez que está permanente em construção.
- Soberania popular – a democracia é entendida como um regime alicerçado na soberania popular, no entanto os canais de comunicação e/ou participação precisam ser progressivamente ampliados, visto a recente vivência de um regime ditatorial, além da ameaça de golpe que vem ganhando forma nos últimos anos (2015-2016) no Brasil.

Quadro 4 - Análise categorial. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012)

Continua

CATEGORIAS	DESENHO DO OBJETO DE ESTUDO
<p>CULTURA DE DIREITOS HUMANOS</p>	<p>Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (p. 2).</p> <p>Assim, o PNEDH define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: [...] b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade (p. 5).</p> <p>Nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica o direito à educação é concebido como direito inalienável de todos/as os/as cidadãos/ãs e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos. Neste sentido, afirma que uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as (p. 7).</p> <p>As escolas, nessa orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos (p. 7).</p> <p>A Educação em Direitos Humanos envolve também valores e práticas considerados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e informações. Para o estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção (p. 8).</p> <p>O sexto desafio refere-se à necessidade de criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e a diversidade cultural e socioambiental, na perspectiva de educar para a consolidação de uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino (p. 17).</p> <p>Ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, bem como nas demais instituições sociais. Diante disso, torna-se premente a efetivação de uma cultura dos Direitos Humanos, reafirmando a importância do papel da Educação em Direitos Humanos (p. 16).</p> <p>Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade (p. 21).</p>

Quadro 4 - Análise categorial. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012)

Continuação

CATEGORIAS	DESENHO DO OBJETO DE ESTUDO
DIREITOS HUMANOS	<p>Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos (p. 1-2).</p> <p>Como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercer seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas (p. 2).</p> <p>A ideia de Direitos Humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. Atuando como linguagem internacional que estabelece a sua conexão com os estados democráticos de direito, a política dos direitos humanos pretende fazer cumprir: a) os direitos humanos que estão preconizados e trabalhar pela sua universalização e b) os princípios da contemporaneidade: da solidariedade, da singularidade, da coletividade, da igualdade e da liberdade (p. 3).</p> <p>Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais (p. 3).</p> <p>O impacto desses conflitos impulsionou a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU) como um organismo regulador da ordem internacional, bem como a elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que firmou a concepção contemporânea de Direitos Humanos, ancorada no tripé universalidade, indivisibilidade e interdependência (p. 3).</p> <p>Na contemporaneidade novos desafios e lutas continuam sendo postos na agenda de debates e ações dos grupos envolvidos com a defesa e promoção dos Direitos Humanos. É importante lembrar, a este respeito, as implicações do fenômeno da globalização, tanto no estabelecimento de um idioma universal de direitos humanos, buscando a sua promoção nos diversos países ou contextos nacionais, quanto, paradoxalmente, nas violações de tais direitos (p. 4).</p> <p>Embora avanços possam ser verificados em relação ao reconhecimento de direitos nos marcos legais, ainda se está distante de assegurar na prática os fundamentos clássicos dos Direitos Humanos - a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Ainda hoje se pode constatar a dificuldade de consolidação de uma cultura social de Direitos Humanos, em parte devido aos preconceitos presentes numa sociedade marcada por privilégios e pouco afeita aos compromissos assumidos nacional e internacionalmente (p. 8).</p> <p>Um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana (p.10).</p> <p>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.</p> <p>§ 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, se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. (p. 20).</p>

Quadro 4 - Análise categorial. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012)

CATEGORIAS	DESENHO DO OBJETO DE ESTUDO
CIDADANIA	<p>Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania (p. 2-3).</p> <p>[...] a EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global (p. 10).</p> <p>A vivência da Educação em Direitos Humanos, nesse nível de ensino, deve ter o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos/as os/as envolvidos/as com a educação básica. Sendo a cidadania ativa entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos. Nesse sentido, contribui para a defesa da 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 possível afirmar que essa garantia é condição para pensar e estruturar a Educação em Direitos Humanos, considerando que a efetividade do acesso às informações possibilita a busca e a ampliação dos direitos (p. 13).</p>
DEMOCRACIA	<p>Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos (p. 2).</p> <p>Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania (p. 2-3).</p> <p>Sendo assim, com a retomada da democracia e a promulgação da Constituição Federal de 1988, cria-se um marco jurídico para a elaboração de propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos, surgidas a partir da década de 1990 (p. 5).</p> <p>Democracia na educação: Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade - expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo (p. 10).</p>

Fonte: Autor, 2016.

No que se refere às Diretrizes, a partir da explicitação, a seguinte análise pode ser feita:

- Construir, efetivar, promover a Cultura dos Direitos Humanos – os diferentes verbos designados para a categoria Cultura de Direitos Humanos expressam a necessidade de uma mudança cultural que assuma os Direitos Humanos como paradigma ético. A construção de uma Cultura de Direitos Humanos pressupõe a resignificação dos Direitos Humanos pelos sujeitos sociais, no entanto essa construção não deve estar restrita a ambientes educacionais, embora o documento esteja direcionado à educação básica e superior.
- Papel da escola – a escola é um espaço no qual devem ser promovidas ações específicas de promoção à cultura de Direitos Humanos, uma vez que a educação escolarizada é entendida como um dos instrumentos de acesso aos Direitos Humanos. Desse modo, uma escola de qualidade social, conforme as Diretrizes, tem um papel fundamental na formação de cidadãos plenos quando considerar as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na construção de uma Cultura de Direitos Humanos.
- Dignidade Humana – os Direitos Humanos estão pautados na defesa da dignidade humana. Derivam, pois, de um processo contínuo de reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana.
- Teoria dos Direitos Humanos – o documento conglomera as diversas correntes de pensamento da afirmação histórica dos Direitos Humanos, portanto está pautado nos postulados defendidos na Declaração Universal de 1948 que reúne as principais correntes do pensamento político moderno: o liberalismo, o socialismo e o cristianismo social.
- Relação entre Educação e Direitos Humanos – a Educação e os Direitos Humanos têm uma relação indissociável, visto que a educação é em si um direito humano assim como o principal instrumento de acesso aos demais Direitos, visto que o processo de reconhecimento dos Direitos Humanos, necessariamente, depende de processos educativos, sejam institucionalizados ou não.

- Educação para a cidadania – a formação para a cidadania configura-se como um dos principais objetivos das Diretrizes. Ao estimular a democratização, a Educação em Direitos Humanos pode colaborar para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania.
- Cidadania ativa – entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos, o exercício da cidadania ativa dos sujeitos envolvidos com a Educação Básica é condição preponderante para a estruturação da Educação em Direitos Humanos nesse nível de ensino.
- Consolidação da democracia – as Diretrizes podem contribuir para a promoção de uma educação para a democracia. A defesa na ampliação de espaços democráticos na esfera pública, em especial na educação, é fundamental para a construção de uma política efetiva de Direitos Humanos, uma vez que democracia e Direitos Humanos são interdependentes.
- Participação – a redemocratização do Estado Brasileiro lançou as bases para construção de políticas de Direitos Humanos. A participação dos diversos sujeitos e segmentos sociais são fundamentais para a construção de processos educativos alicerçados nos Direitos Humanos.

É importante destacar que as categorias que emergiram do documento são as mesmas que resultaram do PNEDH, no entanto o processo de construção das inferências apresenta algumas características peculiares no que se refere às explicitações resultantes da categorização, além de diferenças na recorrência dos vocábulos, assim como expressões que compuseram cada categoria. As DNEDH (2012) estão claramente embasadas no PNEDH (2006), portanto expressam um caráter de continuidade no que se refere ao discurso defendido no documento anterior.

A partir do processo de categorização, decorrente das primeiras análises, foi percebido que as categorias: Cultura de Direitos Humanos, Direitos Humanos, Cidadania e Democracia apresentam, apesar da complexidade conceitual de cada uma e das sutis diferenças nas inferências, uma fundamentação filosófica comum. Diante dessa constatação, as análises das categorias dos dois documentos, PNEDH (2006) e DNEDH (2012), serão feitas em conjunto, uma vez que tratá-las individualmente resultaria em redundância.

A construção de uma Cultura de Direitos Humanos é certamente a categoria mais forte presente nos documentos. O termo é bastante recorrente, está colocado tanto na fundamentação filosófica que os embasa, quanto nos objetivos, linhas de ação e artigos. Construir, efetivar, promover a Cultura dos Direitos Humanos figura como um dos, senão o maior objetivo delineado pelos documentos. Está intimamente sintonizado com um novo projeto de sociedade que possa formar sujeitos de direitos. Como é salientado no PNEDH (2006):

[...] a atual versão do PNEDH se destaca enquanto política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. (BRASIL, 2006, p. 11).

É, portanto, clara a defesa de um projeto de sociedade que assinala para uma sociedade com base na democracia, cidadania e na justiça social e visa o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito, além de assumir uma perspectiva educacional voltada para a formação de sujeitos de Direitos Humanos, o que pressupõe uma educação entendida como um processo sistemático e multidimensional que afirme valores, atitudes e práticas sociais pautadas nos Direitos Humanos.

A realidade social e cultural brasileira, marcada de forma profunda pela desigualdade que acentua a exclusão de parcela significativa da população, como também pela sedimentada cultura de negação e violação dos Direitos Humanos justifica a urgência na promoção da política de Educação em Direitos Humanos.

Este é o nosso momento. Nele temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural [...] (CANDAUI, 2007, p. 399).

Enxergar, portanto, os possíveis caminhos para a afirmação de uma Cultura de Direitos Humanos no momento atual é extremamente necessário, visto que as condições objetivas que justificam a ação estão reconhecidas e postas pelos documentos. As tensões e contradições que envolvem a construção dessa cultura dimensiona a importância que assume a Educação em Direitos Humanos, é preciso resignificar o papel da educação institucionalizada nesse certame para se romper com a cultura de violação e negação dos direitos fundamentais.

A escola é, assim, um espaço privilegiado para a construção de uma nova cultura coletiva, entretanto, é preciso lembrar que a própria escola, historicamente, se configurou como uma instituição formativa excludente. Quando falo em uma resignificação da educação institucionalizada estou tratando da superação de uma cultura escolar presa a um modelo de sociedade violento e discriminador. É, nesse contexto que entendo a relevância da política de Educação em Direitos Humanos na educação básica, entretanto:

A cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão “engessada”, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la. Na maior parte das vezes, o máximo que se consegue, é introduzir no currículo formal alguns conteúdos. Outra coisa se torna muito difícil, pois a maneira de se conceber a cultura escolar já, de alguma forma, entra em choque com a cultura dos Direitos Humanos. (CANDAUI, 2007, p. 404).

O enfretamento das barreiras que impedem a imersão de uma cultura de Direitos Humanos na escola, apesar de difícil, é extremamente necessário, pois a escola é um espaço no qual devem ser promovidas ações específicas de promoção à cultura de Direitos Humanos, já que a educação escolarizada é entendida como um dos instrumentos de acesso aos demais direitos.

Uma escola de qualidade social, conforme defendem as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, tem um papel fundamental na formação de cidadãos plenos quando considera as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos na construção de uma Cultura de Direitos Humanos. As escolas, quando orientadas nessa perspectiva, “[...] assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 7)”.

Nesse sentido, entender a escola como um espaço de construção, assim como de promoção dos Direitos Humanos é essencial. É nesse contexto que o direito à Educação em Direitos Humanos na Educação Básica se expressa como uma necessidade eminente capaz de posicionar os rumos da educação escolarizada em direção à construção de uma sociedade que enxergue a vivência plena dos Direitos Humanos como algo possível.

No que se refere à categoria Direitos Humanos, as explicitações apontaram para temáticas que ajudam a compor o leque de sua fundamentação filosófica. Diante disso, a discussão em torno de temáticas como: Sociedade civil, Estado, Dignidade Humana e outras expressam o aporte teórico assumido nos documentos.

Com efeito, a Sociedade civil organizada é entendida como fundamental no processo de concretização dos Direitos Humanos no cenário social brasileiro. É, no entanto, importante destacar que o Estado, nesse contexto, assume um caráter interventor, pois a concretude dos Direitos Humanos resulta do compromisso do Estado na promoção de ações que possam efetivar os Direitos Humanos no Brasil. Nesse sentido, o PNEDH (2006) é qualificado como “[...] fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada (BRASIL, 2006, p. 10)”. Assim, os documentos que alicerçam a política de Educação em Direitos Humanos caracterizam-se como instrumentos de fortalecimento dos Direitos Humanos e conglomeram demandas vislumbradas, historicamente, pela sociedade civil organizada.

Cabe destacar ainda que a afirmação dos direitos como universais, indivisíveis e interdependentes é chave para constituição da política de Educação em Direitos Humanos no Brasil, pois ao assumir essa perspectiva o Estado brasileiro se pauta em uma concepção contemporânea de Direitos Humanos a qual engloba as três grandes correntes de pensamento político moderno: o liberalismo, o socialismo e o cristianismo social, característica presente na Declaração Universal de 1948.

Essa é uma constatação importante porque anuncia uma íntima relação das políticas de Direitos Humanos do Estado brasileiro com a fundamentação filosófica que alicerça a normativa internacional tendo como diretriz a ONU. Embora tenhamos passado a assistir um movimento que, relativamente, converge o pensamento político de nossos dias, a concretização dos direitos ainda é um ideal a ser perseguido. Diante disso, pode-se considerar que hoje “[...] não há dúvida que as diversas tradições estão se aproximando e, no conjunto, estão formando um grande panorama global para a defesa que homem, que contempla os três maiores bens: a vida, a liberdade e a seguridade social (BOBBIO, 2003, p. 203)”. Entretanto, no Brasil, esse movimento ainda não se expressa como um salto qualitativo que signifique mudanças radicais na forma como os Direitos Humanos são entendidos e vivenciados.

É, pois, no reconhecimento dessa realidade que as DNEDH se caracterizam na educação superior e, de forma especial, na educação básica como um importante marco diretivo para a criação no ambiente educacional e para além dele de uma cultura que assuma os Direitos Humanos contemporâneos como princípio ético coletivo. Conforme Art. 2º, § 1º:

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, se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. (BRASIL, 2012, p. 20).

É importante entender que, não obstante os avanços no plano político há uma dissonância entre o princípio de afirmação dos direitos fundamentais assumido pelo Estado brasileiro e a realidade concreta de parte das políticas estatais que acompanham esse movimento no país. Temos, por um lado, um Estado que avoca os Direitos Humanos contemporâneos como princípio norteador das relações humanas (fundamentação dos documentos que embasam a política de Educação em Direitos Humanos) e, por outro lado, um Estado que se exime das garantias de vivência plena de determinadas gerações de direitos (em especial dos direitos sociais). Vivemos como destaca Candau (2007, p. 403), “[...] um contexto de políticas neoliberais, de debilitamento da sociedade civil, de crescente exclusão social e falta de horizonte utópico para a construção social”.

A dicotomia do Estado brasileiro frente à problemática dos Direitos Humanos demonstra, no primeiro momento, uma necessidade histórica de superação das violações dos direitos fundamentais que têm raízes profundas na constituição social e cultural do povo brasileiro; e, no segundo momento, aponta para um retrocesso de sutis avanços no campo social, além de aprofundar o abismo entre um “Brasil legal” e um “Brasil real” Mondaini (2013a). Redimensiona, com isso, o desafio para a consolidação de uma política de Educação em Direitos Humanos efetiva que compreenda a relação entre Educação e Direitos Humanos como indissociável, visto que a educação, volto a afirmar, em si um direito humano, assim como o principal instrumento de acesso aos demais Direitos.

A categoria Cidadania aparece de forma bastante forte nos dois documentos. Claramente há um entendimento de que a formação para o exercício da cidadania também é uma das finalidades da Educação em Direitos Humanos. Nesse aspecto, os documentos corroboram com a legislação educacional do país tanto na Constituição Federal de 1988 quando afirma no art. 205 que a educação será promovida “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”; quanto na LDB/96, art. 2º ao afirmar que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”. A formação para a cidadania defendida no PNEDH e nas DNEDH figura como condição preponderante para o exercício de uma cidadania plena. A Educação em Direitos Humanos, conforme está expresso no PNEDH (BRASIL, 2006, p. 23):

[...] 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.

Em consonância com esse posicionamento expressam as DNEDH (2012):

[...] a EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. (DNEDH, 2012, p. 10).

Conforme declaram os documentos, a cidadania precisa ser entendida como um conceito ampliado, pois a vivência dos Direitos Humanos, hoje entendidos como universais, indivisíveis e interdependentes, pressupõe uma ideia de cidadania como algo integral. Dessa forma, uma educação para os Direitos Humanos visa a efetividade da cidadania plena, configurando a sua garantia como um dos princípios da Educação em Direitos Humanos. É preciso entender que a cidadania, como afirma Nader (2007):

[...] é atributo inalienável de todo e qualquer ser humano que abrange, inclusive, a busca – e a cobrança aos responsáveis (Estado e seus ocupantes temporários, Governo) – da implementação de ações na esfera pública que tenham como decorrência a democratização da sociedade, ou seja a efetivação irrestrita dos Direitos Humanos. (NADER, 2007, p. 423).

Ao estimular a democratização, a Educação em Direitos Humanos pode colaborar para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania. É partindo dessa compreensão que a formação para a cidadania configura-se como um dos principais objetivos das Diretrizes que encaminham a Educação em Direitos Humanos no Brasil.

A categoria Democracia surge como um elemento central na política de Educação em Direitos Humanos. Com efeito, a relação Direitos Humanos e Democracia é interdependente, pois é na democracia que se podem assentar as fundações para um regime de proteção aos Direitos Humanos ou, como afirma Bobbio (2003, p. 199), “[...] sem o reconhecimento ou a proteção efetiva dos direitos humanos, não há democracia”. Nesse contexto, a política de Educação em Direitos Humanos figura como uma ação indispensável para o fortalecimento da democracia.

A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para

o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs). (BRASIL, 2007, p. 17).

Nesse entendimento, a democracia deve estender-se a todas as instituições, de forma específica na educação escolarizada, é fundamental para a construção de uma cultura que tenha os Direitos Humanos como paradigma formativo. Canais de participação precisam ser criados, bem como progressivamente ampliados para que possamos efetivamente vivenciar uma cidadania democrática.

Quando nos remetemos ao atual cenário político brasileiro, percebemos que o sentido etimológico do termo (Democracia) nunca esteve tão carente de ser resgatado. Torna-se premente reafirma, em virtude da recente vivência de um regime ditatorial (1964-1985), além da concreta ameaça de golpe que vem ganhando forma nos últimos anos (2015-2016), que Democracia etimologicamente derivada do grego, significa: “poder” (*Krátos*) do povo (*dêmos*), portanto, o poder que emana do povo precisa ser permanentemente protegido para que não corramos o risco de perder conquistas históricas de direitos fundamentais.

São em momentos como o da atual conjuntura política brasileira que a Educação em Direitos Humanos transparece como uma necessidade eminente. É preciso redirecionar os rumos da democracia no país para uma direção na qual o poder político, de fato, possa ser exercido pelo povo e para o povo. Nesse entendimento, afirmam as DNEHD:

[...] a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos. (BRASIL, 2012, p. 2).

Não por acaso, a efetivação da democracia foi um dos pontos recorrentes na explicitação dos documentos analisados. Reconhecer que há uma necessidade de tornar a democracia efetiva representa a consideração de que vivemos uma utópica ou mesmo reafirma a compreensão de que o processo de democratização é contínuo, portanto está permanentemente em construção.

Em verdade, a retomada da democratização do Estado brasileiro na década de 1980 representou um importante avanço para as políticas de Direitos Humanos no país, entre elas as políticas que entendiam a educação como um vetor essencial para construção de novas mentalidades. Entretanto é preciso ter em mente que não há democracia, muito menos Direitos Humanos sem a participação dos diversos sujeitos e segmentos sociais.

Os documentos são categóricos quando reconhecem o direito à Educação em Direitos Humanos como fundamental para consolidação da democracia e dos Direitos Humanos. A defesa na ampliação de espaços democráticos na esfera pública, em especial na educação, é essencial para a construção de uma política efetiva de Direitos Humanos, uma vez que democracia e Direitos Humanos são interdependentes.

Há como observei uma estreita relação entre as categorias explicitadas. Direitos Humanos, Cultura de Direitos Humanos, Cidadania e Democracia compõem a base que fundamenta a política de Educação em Direitos Humanos na educação básica brasileira. A primeira expressa o reconhecimento dos Direitos Humanos contemporâneos pelo Estado brasileiro, principalmente por meio dos tratados internacionais assinados pelo país; a segunda marca a necessidade de superação de uma cultura de supressão e/ou negação de direitos para construir uma nova mentalidade coletiva fundada em valores humanizadores; a terceira reafirma a necessidade de garantir a cidadania plena como elemento constitutivo da vivência dos Direitos Humanos; por fim, a quarta demonstra que a proteção e efetivação dos Direitos Humanos só poderá ser concreta em um regime político, efetivamente, baseado na soberania popular.

No âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB) a política de Educação em Direitos Humanos vem ganhando reconhecimento e legitimidade. Dentre os diversos textos que compõem o documento as DNEDH (2012) ocupam um importante espaço. Na tramitação das Diretrizes Gerais, dentre os temas considerados pertinentes à matéria, passou a se constituir ideia-força, entre outras:

II - o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos. (BRASIL, 2013, p. 9).

Há, portanto nas Diretrizes o reconhecimento de que o direito à educação é condição *sine qua non* para o usufruto dos demais direitos. O Estado, nesse entendimento, assume função central na promoção de uma educação de qualidade que possa, efetivamente, contribuir para a superação da cultura de violação dos direitos fundamentais. Entender que o direito à educação é condição primeira para a vivência dos demais direitos é, pois, um dos maiores passos para o desenvolvimento de uma política educacional que tenha os Direitos Humanos como linha de ação.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está alicerçada na legislação brasileira que normatiza a educação nacional, isto é, Constituição Federal de 1988 e LDB/96. De forma direta e/ou indireta, reconhece a Educação em Direitos Humanos e defende, claramente, os fundamentos que a embasam. Em seu Art. 3º afirma que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2013, p. 63).

E ainda, no Art. 5º:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão. (BRASIL, 2013, p. 63).

Há como observei uma estreita relação da fundamentação que embasa os documentos oficiais da política de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006 e DNEDH 2012) com as DCNEB. Assim como nos documentos inicialmente analisados, percebi que as categorias Cultura de Direitos Humanos, Direitos Humanos, Cidadania e Democracia, embora focalizadas de maneira específica, estão dissolvidas nos artigos que compõem a fundamentação das Diretrizes.

Cabe destacar ainda que, do ponto de vista da organização curricular, as DCNEB ensaiam uma abertura para a construção de um currículo respaldado no ensino dos Direitos Humanos. Esse é, sem dúvidas, um dos maiores desafios enfrentados na construção de uma base conteudista apropriada aos objetivos traçados na política de Educação em Direitos Humanos. Vale, entretanto, destacar que o caminho abre-se gradualmente. Conforme Art. 13, § 1º:

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. (BRASIL, 2013, p. 66).

A afirmativa de Magendzo (2007) de que os Direitos Humanos devem tornar-se tanto uma disciplina formal dentro do currículo como uma experiência educacional sem formalidades ganha ainda mais significância nos rumos da educação básica traçados nas Diretrizes, posto que os Direitos Humanos carecem ser experienciados de forma objetiva na ambiência educativa.

Cabe afirmar que, no âmbito da educação básica brasileira, a Educação em Direitos Humanos vem nos últimos anos, de forma paulatina, adquirindo reconhecimento. Entretanto há, claramente, dissonâncias na forma como sua fundamentação se dissemina nas três etapas da educação básica: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio, bem como em suas respectivas modalidades.

As Diretrizes para a educação básica dão um indicativo dos avanços e dos desafios ainda em curso. Entender esse nível da educação em sua integralidade para a disseminação de valores respaldados nos Direitos Humanos desde a educação infantil é fundamental, entretanto há um claro descompasso nas etapas que precisa ser problematizado.

A educação infantil, caracterizada pela entrada dos indivíduos no campo da educação institucionalizada, tem como objetivo desenvolver integralmente a criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social. Há, porém, uma necessidade de direcionar, de forma objetiva, como nessa etapa de ensino a Educação em Direitos Humanos será desenvolvida. Isso importa, pois é na educação infantil que se dará o primeiro passo na construção da tão defendida e utopicamente sonhada Cultura de Direitos Humanos.

Em se tratando do ensino fundamental, um dos objetivos centrais está no desenvolvimento de interesses e sensibilidades que permitam ao estudante o usufruto dos bens culturais, além de se sentirem produtores desses bens. Não muito diferente da etapa anterior e sendo caracterizada como um prolongamento padece da mesma necessidade de objetividade quanto à Educação em Direitos Humanos. As Diretrizes, na seção que orienta essa etapa da educação básica não apresentam um direcionamento que tenha como fundamento os princípios da Educação em Direitos Humanos.

No Ensino Médio, por sua vez, há um caminho mais claro a ser trilhado. Embora as Diretrizes gerais não sejam diretas, os princípios e finalidades previstos para essa etapa absorvem, claramente, fundamentos da Educação em Direitos Humanos. As suas formas de

oferta e organização, conforme a suas Diretrizes específicas, está baseada entre outros pontos, na Educação em Direitos Humanos como princípio nacional norteador.

Essa explanação das DCNEB me permite concluir que há um reconhecimento da Educação em Direitos Humanos como uma via ação formativa na educação básica, no entanto, quando se observa os desdobramentos dessa fundamentação nas etapas desse nível de ensino, ainda há muito que avançar. Os avanços são perceptíveis, entretanto não basta reconhecer, é preciso, efetivamente, desenvolver a Educação em Direitos Humanos na educação básica em todas as etapas e modalidades.

Certamente as análises dos documentos desenvolvidas no decorrer desta pesquisa nos mostra um panorama da fundamentação da política de Educação em Direitos Humanos no Brasil. A educação básica, aqui recortada como um espaço expressivo da construção da cultura de direitos humanos é, assim como afirmam os documentos supracitados, espaço privilegiado de formação, pois contribui para a constituição de cidadãos ativos que se reconheçam como sujeitos de direitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida o objetivo de compreender os fundamentos da Educação em Direitos Humanos com foco especial no eixo educação básica no período compreendido entre 1964-2013. O percurso delineado selecionou as principais categorias presentes no PNEDH e nas DNEDH (2012), particularizando a relação com o eixo educação básica. Emergiram como centrais nesse processo as categorias: direitos humanos, cultura de direitos humanos, democracia e cidadania. Tal percurso encaminha a averiguação de como os fundamentos da Educação em Direitos Humanos compõem Educação Básica brasileira.

A trilha teórica que alicerçou o objeto de estudo, inicialmente, buscou contextualizar a história dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, partiu de uma esfera global até chegar à local, isto é, a realidade brasileira. Tratou-se de uma reconstrução histórica das bases que compuseram a temática estudada a fim de problematizar os limites e possibilidades da política pública de Educação em Direitos Humanos na educação básica brasileira.

Por se tratar de um campo fronteiro, Direitos Humanos e Educação, foi necessária a explicitação da afirmação histórica dos Direitos Humanos no cenário internacional. Tal percurso alicerçou a discussão em torno da fundamentação filosófica que envolve as recentes políticas de Direitos Humanos no Brasil.

Cabe destacar que apenas a partir dos últimos dois séculos a temática dos Direitos Humanos vem ocupando espaço no cenário político e social das sociedades modernas. Essa constatação expressa que a discussão em torno dos direitos fundamentais, não obstante a diversidade e a complexidade de seu componente histórico-filosófico é bastante recente e encontra-se em um processo de constante afirmação.

O debate em torno da concepção contemporânea de Direitos Humanos teve como ponto de partida a Declaração Universal de Direitos Humanos, uma vez que inaugurou internacionalmente uma nova concepção que embasou desde então grande parte dos tratados, bem como das políticas de Direitos Humanos de diversas nações. É importante destacar ainda que a discussão empreendida não esteve presa a uma concepção de Direitos estanque, mas buscou expressar as dinâmicas históricas, sociais e políticas que constituem os Direitos Humanos como os entendemos hoje.

Como signatário da maior parte dos acordos internacionais de Direitos Humanos no âmbito das Nações Unidas, o Brasil incorpora uma concepção de Direitos, apesar das

especificidades políticas e sociais do país, que seguem a lógica histórica defendida e/ou definida pela ONU.

O processo de construção, reconhecimento e afirmação dos Direitos Humanos no Brasil teve suas particularidades, visto a dinâmica social e cultural do povo brasileiro. Em verdade, a fundação do Brasil com a invasão portuguesa lançou as bases de uma sociedade pautada na violação dos direitos fundamentais. Os longos períodos pelos quais o país passou imerso por práticas autoritárias de negação e/ou supressão dos Direitos justificam o atraso histórico para a efetivação de Direitos há muito reconhecidos no âmbito global.

Desse modo, o sentido embrionário da política de Educação em Direitos Humanos no Brasil é, em grande medida, justificado pela formação cultural do Brasil. Isto é, carregamos fortes resquícios dos governos autoritários que marcaram e marcam o campo político e social do país. De maneira específica, a Ditadura Militar que atravessou grande parte da segunda metade do século, representou um significativo atraso na incorporação de avanços globais dos Direitos Humanos pelo Estado brasileiro.

Com efeito, as políticas de Direitos Humanos no país encontram-se ainda em caráter embrionário. Daí a emergência destacada pela maior parte dos planos de promoção aos Direitos Humanos no Brasil. Por termos, historicamente, nossa dignidade violada nada mais urgente e necessário que construir uma sociedade na qual a vivência plena dos Direitos Humanos seja a utopia a ser alcançada. É nesse cenário que emerge a política pública de Educação em Direitos Humanos no país.

De forma específica, a educação básica assume um papel bastante relevante no desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos. Daí a abertura de um capítulo que tratou especificamente desse nível do ensino no país. Foi, pois, necessário um mergulho na história da educação para entender as tensões e contradições que fizeram da educação básica um direito conquistado arduamente.

A história da educação básica no Brasil é marcada por avanços e recuos quanto ao seu reconhecimento como direito fundamental. Os aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e até mesmo pedagógicos nos quais a temática esteve e está inserida são campos ideológicos fecundos que denotam as contradições pelas quais sofreu e sofre a educação básica.

Enquanto direito humano fundamental e universal, a educação básica é uma conquista recente. Os avanços no ponto de vista das ideias pedagógicas, assim como do reconhecimento legal atravessaram os séculos por um processo lento e, na maioria das vezes, perverso de negação para determinados segmentos sociais. Isso não qualifica, no entanto, a situação atual

da educação básica no Brasil como uma conquista plena, na qual todos os sujeitos sociais tenham garantias concretas de acesso e permanência.

Em verdade, os desafios se complexificam a cada dia, pois a recente ampliação, no âmbito legal, do direito à educação no país carrega em seu bojo um conjunto de políticas públicas de governo e de Estado que ditam o direcionamento da educação nacional e, conseqüentemente, dos sujeitos que usufruem ou deveriam usufruir desse direito.

O reordenamento resultante do novo marco legal da educação, isto é, Constituição de 1988 e LDB de 1996 e das reformas do Estado brasileiro empreendidas na década de 1990 marcaram profundas transformações na estruturação desse nível de ensino e implicaram diretamente nos rumos e na função social da escola, visto que as políticas educacionais estão profundamente relacionadas a um projeto de sociedade que visa atender à lógica do mercado capitalista.

Em alguns aspectos as políticas de Educação em Direitos Humanos no Brasil defendem preceitos que não coadunam com grande parte das políticas educacionais ou não. Aparentemente a Educação em Direitos Humanos caminha na contramão de um Estado que reduz os direitos sociais a concessões, desqualifica conquistas históricas e que fortalece a cada dia suas políticas neoliberais.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estão voltados para a concretização da educação como um fator de promoção aos demais direitos. Nesse contexto, a educação básica é um eixo fundamental para a concretização desse direcionamento, posto que sua universalização figura como condição essencial para a disseminação dos conhecimentos historicamente sistematizados, o que pressupõe uma formação que tenha a afirmação histórica dos Direitos Humanos como paradigma ético a ser difundido.

As apreciações realizadas nesta pesquisa levam ao entendimento de que os fundamentos da Educação em Direitos Humanos no Brasil, no PNEDH (2006) e nas DNEDH (2012) apontam para um avanço nessa área, sendo as categorias: cidadania, democracia, direitos humanos e cultura de direitos humanos decisivas no sentido de dar contorno à política pública de Educação em Direitos Humanos.

As explicitações derivadas do processo de categorização demonstram que os documentos analisados defendem a educação básica como uma via privilegiada na construção da tão almejada cultura de direitos humanos. A fundamentação da política de Educação em Direitos Humanos, delineada durante esta pesquisa, encontra ressonâncias, apesar de diluídas, nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica.

A análise me faz concluir que a fundamentação filosófica que alicerça os documentos legais de Educação em Direitos Humanos no Brasil, gradualmente se dissemina na educação básica do país, de forma mais objetiva nas ações traçadas para esse eixo nos próprios documentos e de maneira tímida nas Diretrizes Curriculares globais. É preciso, porém, destacar que apesar do reconhecimento da Educação em Direitos Humanos na educação básica, ainda há um enorme desafio para tornar essa política efetiva. Alcançamos o reconhecimento na normativa legal, no entanto carecemos de concretude no âmbito das ações educacionais.

O entendimento de que a educação escolar é o principal instrumento na formação de novas mentalidades coletivas é crucial para a construção de uma sociedade qualitativamente diferente. Além disso, entender que Direitos Humanos e Educação são campos absolutamente interligados é condição basilar para uma política de Educação em Direitos Humanos que de fato possa contribuir para a superação da cultura de violações. É preciso reafirmar o direito à educação, uma vez que é por meio dela que o reconhecimento e por consequência o acesso aos demais direitos pode ser vislumbrado.

REFERÊNCIAS

ANDREOPOULOS, George; CLAUDE, Richard Pierre. Introdução. In: ANDREOPOULOS, George; CLAUDE, Richard Pierre. (Org.) **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEDIN, Gilmar Antonio. **Os direitos do homem e o neoliberalismo**. 3 ed. rev. e ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

BITTAR, Eduardo C. B. In: ZENAIDE, M. de N. T. et al. A escola como Espaço de Emancipação dos Sujeitos. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A Educação na Constituinte de 1946: comentários. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Norberto Bobbio: o filósofo e a política**: antologia. José Fernandez Santillán (Org.). Tradução de César Benjamin e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, n. 248, 1996.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 24 de fevereiro de 1891). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm> Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. **Manual de Orientação - FUNDEF**. Brasília, DF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

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

_____. Secretaria de Direitos Humanos da presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. rev. e atual. Brasília, DF: SDH/PR, 2010.

_____. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II)**. Brasília, DF, 2002.

_____. **Resolução N° 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Disponível em:
<portal.mec.gov.br/index.php?option> Acesso em: 6 Nov. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 17 jan. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas Constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. A Educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Projetos Republicanos e a questão da educação nacional. In: VAGO, Tarcísio Mauro. et. al (Org). **Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

DALARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, M. de N. T. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Ensino Médio no Brasil: consensos e dissensos: um estudo de avaliação de políticas públicas no campo da educação brasileira**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SANTOS, Dayvid de Farias. **A Formação continuada em Direitos Humanos no Ensino Médio da Rede Pública de Educação de Alagoas**. In: II Congresso Nordestino de Extensão Universitária. Anais... Recife: 2010. CD-ROM.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FÁVERO, Osmar. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: FÁVERO, Osmar. (org.) **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Lura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRIESSE, Margaret Ann. Contexto internacional da Educação em Direitos Humanos. In: GUTIERRES, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera. **Direitos Humanos e cidadania**: desenvolvimento pela educação em direitos humanos. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à Educação, obrigatoriedade escolar e extensão da escolaridade. In: VIDAL, Diana Gonçalves. et al. **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

HYPÓLITO, A. M. et al. **Gestão Educacional e Democracia participativa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

KRAWCZYK, Nora. Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. In: PRADO, Edna Cristina; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. (Org.). **Avaliação de Políticas públicas**: interface entre Educação & Gestão Escolar. Maceió: EDUFAL, 2011.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUINOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino**: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2006, p. 456-476.

MAGENDZO, Abrahan K. Os problemas de planejamento na Educação em Direitos Humanos nas democracias Latino-americanas em Processo de Restauração. In: ANDREOPOULOS, George; CLAUDE, Richard Pierre. (Org.) **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. FUNDEB: mais do mesmo? **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 18, n. 19, p. 127-138, jan. abr. 2011.

MONDAINI, Marco. **Democracia e Direitos Humanos sob fogo cruzado**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013b.

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013a.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>> Acesso em: 12 set. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NÁDER, Alexandre Antonio Gili. PNDH E PNEDH: fontes e articulações. In: ZENAIDE, M. de N. T. et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

NÁDER, Alexandre Antonio Gili. O Estado nas políticas educacionais e culturais em direitos humanos: o papel a ser desempenhado pela escola (pública). In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade Civil como espaço estratégico da difusão da nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova Pedagogia da Hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - OEA. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Declaração Americana sobre os Direitos e Deveres do Homem (1948)**. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm> Acesso em: 23 jan. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação e Sociedade**, vol. 32, num. 115, abril-junho, 2011, p. 323-337.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm> Acesso em: 7 set. 2015.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Declaração de Viena (1993)**. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS DO HOMEM. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>> Acesso em: 25 jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em:

<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_economicos.htm> Acessado em: 8 set. 2015.

_____. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (primeira fase)**.

Brasília: Unesco, Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 2012.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>> Acesso em: 3 fev. 2016.

_____. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (segunda fase)**.

Brasília: Unesco, Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 2012.

Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/world_programme_for_human_rights_education_is_launched_in_portuguese/back/48026/#.Vtojq9LR_IU> Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (terceira fase)**.

Brasília: Unesco, Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 2015.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>> Acesso em: 5 jan. 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zarázar Editora, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e Modernidade na Educação: o Processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 21. ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: DP et alii: De Petrus; Rio de Janeiro: NOVAMERICA, 2009.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SARMENTO, George. As gerações dos Direitos Humanos e os desafios da efetividade. In: RIBEIRO, M. R.; RIBEIRO, G. et al. **Educação em Direitos Humanos e Diversidade: diálogos interdisciplinares**. Maceió: EDUFAL, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TOSI, Giuseppe. Os Direitos Humanos: reflexões iniciais. In: TOSI, Giuseppe. (Org.) **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos Humanos e Democracia no Brasil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

_____. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.