

UNIJUÍ – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL

DCJS – Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Curso de Mestrado em Direitos Humanos

LUCIANA BORELLA CAMARA ARDENGHI

**EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA
DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PRESSUPOSTO PARA A FORMAÇÃO
CONSCIENTE DA CIDADANIA**

Ijuí(RS)

2014

LUCIANA BORELLA CAMARA ARDENGHI

**EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA
PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PRESSUPOSTO
PARA A FORMAÇÃO CONSCIENTE DA CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador(a): Prof. Dra. Elenise Schonardie

Ijuí (RS)

2014

A676e Ardenghi, Luciana Borella Camara.

Educação para os direitos humanos na perspectiva pedagógica do ensino fundamental como pressuposto para a formação consciente da cidadania / Luciana Borella Camara Ardenghi. – Ijuí, 2014. – 163 f. ; 29 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Direitos Humanos.

“Orientador: Elenise Felzke Schonardie”.

1. Cidadania. 2. Direitos humanos. 3. Educação. 4. Ensino fundamental. I. Schonardie, Elenise Felzke. II. Título.

CDU: 372.832

UNIÚ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Direito
Curso de Mestrado em Direitos Humanos

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação

**EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA
DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PRESSUPOSTO PARA A FORMAÇÃO
CONSCIENTE DA CIDADANIA**

elaborada por

LUCIANA BORELLA CAMARA

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Direito

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Elenise Felzke Schonardie (UNIÚ): _____

Prof. Dr. Clovis Gorczvski (UNISC): _____

Prof. Dr. Ivo dos Santos Canabarro (UNIÚ): _____

Ijuí (RS), 27 de março de 2014.

Dedico este trabalho à minha mãe Cleonice Borella Câmara (*in memoriam*), pelo exemplo de perseverança e de caráter; pela influência na minha decisão de ser professora; por nunca desistir de viver e lutar até os últimos minutos;

Dedico igualmente ao meu pai Alceu da Silva Câmara, pelo exemplo de força, pelo caráter, pela retidão e pela honestidade a mim passados com empenho e dedicação;

Dedico este trabalho também ao meu marido Alfredo Westphalen Ardenghi Filho, pelo carinho e amor a mim dedicados, pelo companheirismo, por entender as minhas ausências, e principalmente por acreditar na minha capacidade e me incentivar sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar e clarear meus caminhos para a realização deste trabalho;

A minha estimada professora orientadora

Prof. Dra. Elenise Schonardie,

que ao longo deste trabalho soube me compreender,

sempre confiando no meu potencial e

dando-me credibilidade para realizar esta pesquisa;

As colegas de mestrado Eliete, Tatiane e Vanderlise,

que representam e significam

o verdadeiro sentido de uma amizade verdadeira;

A secretária do Mestrado Janete,

pelo apoio e compreensão a mim dedicados nessa árdua caminhada.

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CEB – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

LODE – LEI ORGÂNICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

LOGSE – LEI ORGÂNICA DE ORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA EDUCACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PNEDH – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

RESUMO

O trabalho possui como título “Educação para os direitos humanos na perspectiva pedagógica do ensino fundamental como pressuposto para a formação consciente da cidadania”, tendo como objetivo investigar a implantação da educação para os direitos humanos no ensino fundamental conforme diretrizes do PNEDH e averiguar os possíveis benefícios das ações propostas pelo programa quando colocadas em prática na educação formal. A problemática do trabalho aborda a possibilidade de adoção das ações propostas pelo PNEDH para a realização da educação para os direitos humanos no ensino fundamental e ainda, se, diante do atual contexto social paradoxal é possível implementar essas propostas de visando contribuir para a formação do futuro cidadão de forma consciente e respeitador dos direitos humanos. O trabalho faz parte da linha de pesquisa do Programa Direitos Humanos, Meio Ambiente e Novos Direitos. A Constituição Federal de 1988 incorporou os aspectos dos principais documentos internacionais no tocante aos direitos humanos, em especial, do direito à educação, contemplando-o como um direito social e fundamental, e como dever do Estado. O Plano Nacional de Educação para direitos humanos, estruturado a partir do Plano Mundial de Educação para direitos humanos através de cinco eixos estratégicos assumiu esse compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos, objetivando promover uma educação de qualidade para todos. Por outro lado, em tempos de globalização, o debate sobre a educação em e para os direitos humanos é um dos grandes desafios no século 21. O sistema educacional brasileiro, mesmo diante de todos os regramentos jurídicos protetivos desses direitos, ainda presencia uma realidade bastante diversa da ideal, caracterizado pela presença de desigualdades e exclusões nos segmentos econômico, social, cultural, étnico-racial e de gênero, em razão de um contexto onde as políticas públicas ainda estão em segundo plano. Assim, existe a necessidade de que o ensino fundamental ganhe novos contornos, com uma formação cidadã consciente e em respeito à dignidade da pessoa humana, sem qualquer distinção de raça, credo, gênero, classe social, orientação sexual e de deficiências. A construção de um sistema educacional que forme um futuro cidadão respeitador e efetivador dos direitos humanos se dá com a ampliação dos espaços de escuta, com a reforma do modelo curricular visando a interdisciplinaridade e a transversalidade possibilitando uma leitura crítica do mundo ou ainda uma formação de professores em direitos humanos, favorecendo o enfrentamento dos dilemas vivenciados no século 21. O método de abordagem utilizado é o método dedutivo e o, método de procedimento é o Histórico e Comparativo. No que se refere ao método de interpretação utilizar-se-á o Sociológico e exegetico.

Palavras-chave: Cidadania; Direitos Humanos; Educação; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work has titled "Education for Human Rights in the pedagogical perspective of elementary education as a prerequisite for the conscious development of citizenship", with the aim to investigate implementation of human rights education in elementary schools as guidelines PNEDH and to investigate the possible benefits of proposed actions by the program when put into practice in formal education. The paper addresses the problem of the possibility of adoption of the proposed actions by PNEDH for the realization of human rights education in primary and even if, paradoxically, given the current social context is possible to implement the proposals in order to contribute to shaping the future citizen conscious and respectful of human rights form. The work is part of the research program online Human Rights, Environment and New Rights. The Federal Constitution of 1988 incorporated aspects of the main international documents regarding human rights, in particular, the right to education, contemplating it as a social and fundamental right and a duty of the State. The National Plan for Human Rights Education structured from the World Plan for Human Rights Education through five strategic axes assumed that the state's commitment to the realization of human rights, seeking to promote quality education for all. On the other hand, in times of globalization, the debate on education in and for human rights is one of the major challenges in the 21st century. The Brazilian educational system, even in the face of all these specific regulations protective legal rights, still witnesses a very diverse reality of the ideal, characterized by the presence of inequalities and exclusions in economic segments, social, cultural, ethnic, racial and gender, due to a context where public policies are still in the background. Therefore, there is a need for primary school get a new profile, with a conscious citizen development and respect for human dignity, without distinction of race, creed, gender, social class, sexual orientation and disability. Only in this way will be the construction of an educational system that forms a future citizen that respects and carry out the human rights. The construction of an educational system that develops the future efetivador abiding citizen and human rights is with the expansion of listening spaces, with the reform of the curriculum model aimed at the interdisciplinary and cross-cutting enabling a critical reading of the world or a teacher training human rights, favoring face the dilemmas experienced in the 21st century. approach the method used is the deductive method and the method of procedure is the Historical and Comparative. As regards the method of interpretation and the Sociological exegesis will use should.

Keywords: citizenship; Human Rights; education; Elementary Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Concepção histórica e contemporânea de Direitos Humanos	14
1.2 Direitos Humanos no Brasil: consolidação jurídica, democrática e política.....	25
1.3 Ética e Direitos Humanos: fundamentos para a compreensão da cidadania e da dignidade da pessoa humana	28
1.4 Direitos humanos: integração da cultura de paz, de tolerância, da diversidade, da solidariedade e da convivência social.....	32
1.5 O Direito Humano à educação.....	41
2 OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO	51
2.1 Aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e jurídicos dirigidos à educação para os Direitos Humanos	52
2.2 O PNEDH e outros documentos: a internacionalização das políticas educacionais e a educação como política pública.....	61
2.3 Educação e neoliberalismo: desafios no século 21 para uma educação crítica.....	75
2.4 Educação em DH: condição para o pleno exercício da cidadania.....	85
3 EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ.....	92
3.1 Ensinando Direitos Humanos no ensino fundamental: paradoxos e perspectivas	93
3.2 Educação de professores a partir da visão de Direitos Humanos	100
3.3 Modelo de proposta curricular: articulação no ensino dos Direitos Humanos.....	110
3.4 As novas relações entre os saberes e a escola educadora para uma sociedade complexa e multicultural	121
3.5 O aprendizado dos direitos humanos nos processos educativos.....	142
CONCLUSÃO.....	149
REFERÊNCIAS	153

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, vive-se em um contexto de pluralidades e de diversidades de todo tipo, e que, muitas vezes, geram a incidência de conflitos, discriminações e violências. Com a globalização, eliminaram-se as fronteiras, conectando o mundo todo, surtindo consequências nas áreas econômicas, tecnológicas, sociais e culturais, trazendo à tona as diferentes identidades e culturas, mas principalmente, acarretando a hegemonia do mercado capitalista mundial, o que acabou acirrando ainda mais as desigualdades e exclusões sociais, isso porque a concentração de capital acabou ficando nas mãos de poucos.

Por sua vez, os direitos humanos, consolidados no século 18, como fruto de lutas históricas em prol dos direitos civis e políticos, na atual conjuntura globalizada abarcam uma gama de outros direitos, dentre eles os econômicos, os coletivos e difusos e os sociais, aqui representado pelo direito à educação. Mas, mesmo sendo considerados de caráter universal e inerente a todo ser humano, e ainda, já tendo passado mais de dois séculos de reconhecimento, os direitos humanos ainda carecem de efetividade, em pleno século 21.

Com isso, suscita-se a necessidade de mudança desse paradigma a fim de construir uma sociedade mundial mais tolerante e respeitadora das diferenças, capaz de criar um elo de entendimento para uma convivência harmoniosa, pacífica, de respeito e de aprendizado mútuo.

A escola, infelizmente ainda tem sido um local em que se presencia esse contexto de conflitos e controvérsias, constituindo um espaço para a prática de violências de todo tipo, o que contribui negativamente para a disseminação de condutas de intolerância religiosa, étnica, cultural e de gênero, tornando praticamente impossível desenvolver uma convivência pacífica e de respeito aos direitos humanos.

A educação, como um direito humano pode servir de instrumento de mudança desse paradigma controverso e assim, contribuir para a construção de uma cultura de tolerância ao diferente, ao diverso, fomentando assim um diálogo emancipatório que traz como consequência, o desenvolvimento humano e o respeito à dignidade humana.

No plano internacional, a educação foi considerada como uma das principais bandeiras do resguardo das liberdades fundamentais. Tais documentos serviram de base para o pensamento contemporâneo acerca da educação como instrumento de efetivação do desenvolvimento humano e da emancipação do sujeito. Falar em educação para direitos

humanos dentro dos ambientes escolares, principalmente, nas séries iniciais é ratificar a importância de uma formação voltada aos princípios da dignidade, da igualdade, da solidariedade e da fraternidade.

Para isso, é urgente a necessidade de discussão acerca de uma educação reflexiva e emancipada, a partir dos parâmetros fixados pelo Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, no que diz respeito à educação básica, abordando o direito humano à educação e os demais direitos humanos dentro do contexto globalizado hoje presenciado.

Pensar em direitos humanos hoje ainda é algo nem sempre compreendido, logo, educar para os direitos humanos é abrir horizontes para que haja uma conscientização, valorização e o reconhecimento desses direitos. Logo, pretende-se apontar se as ações programáticas do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos contribuem para o processo de construção de um cidadão ativo, consciente dos seus direitos e deveres ou se apenas destinam a normas sem eficácia.

O PNEDH - Programa Nacional de Educação para Direitos Humanos possui dentre os seus objetivos gerais, o propósito de “ênfatisar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade, justa, equitativa e democrática” e de “incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação para direitos humanos”. Por outro lado, a realidade social traz ao questionamento, temas contemporâneos que envolvem as diversidades, a mulher, o negro, a opção sexual, o idoso e os moradores de rua, as necessidades especiais, suscitando de que forma é possível adotar as ações propostas pelo PNEDH para a realização da educação para os direitos humanos na educação fundamental. Nesses contextos sociais paradoxais é possível implementar propostas de educação para os direitos humanos visando contribuir para a formação de futuro cidadão consciente do seu papel e também conhecedor e respeitador dos direitos humanos?

Partindo desses questionamentos, estabeleceu-se como objetivo geral do trabalho a investigação acerca da implantação da educação para os direitos humanos no ensino fundamental conforme diretrizes do PNEDH e averiguar os resultados e/ou benefícios das ações propostas pelo programa quando colocadas em prática. Já, os objetivos específicos pretendem discorrer sobre a educação como direito humano fundamental, seus fundamentos, detalhando acerca dos inúmeros documentos que fazem referência a esse direito humano e ainda descrevê-lo como um instrumento no processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática, assim como, analisar a educação em/para os direitos humanos no atual contexto globalizado, os seus desafios no século 21 e a partir disso enfatizar a importância de uma educação crítica na construção da cidadania, apontando a educação

em/para direitos humanos no ensino fundamental a partir do PNEDH, discorrendo sobre as ações propostas pelo programa.

O sistema educacional não deve almejar somente a formação científica, mas acima de tudo, primar pelo desenvolvimento humano, com ênfase aos princípios da dignidade humana, a partir da discussão de valores, isto é, servir de instrumento para questionar e refletir acerca dos problemas vivenciados diariamente, reformulando a visão tradicional e conservadora do ensino.

No tocante a metodologia, a pesquisa será teórico-descritiva. Quanto ao aspecto descritivo propriamente dito, o que se pretende é analisar, registrar e observar os problemas presentes no cotidiano escolar e que acaba a interferir negativamente na sua formação como cidadão, contribuindo no sentido de promover uma análise rigorosa do objeto. Em princípio, far-se-á um diagnóstico do problema, por meio de uma pesquisa teórica. Para tanto, observar-se-á como método de abordagem o método dedutivo e como, método de procedimento o histórico e comparativo. No que se refere ao método de interpretação utilizar-se-á o sociológico e exegetico.

A relevância do assunto abordado reside no fato de que a educação como direito humano é uma alternativa concreta de difusão de valores éticos, podendo assim ensinar o aluno a ser um cidadão respeitador dos direitos e propagador de uma cultura de respeito mútuo, de paz e de tolerância às diferenças, ao mesmo tempo, que pode impulsionar para que consiga contextualizar a sua realidade e assim seja capaz de elidir os conflitos.

Assim, no primeiro capítulo com o título “Direitos Humanos: dimensões conceituais” abordam-se a concepção histórica e contemporânea dos direitos humanos, e, em seguida, os direitos humanos no Brasil e a sua consolidação jurídica, democrática e política. Após estudam-se a ética e direitos humanos como fundamentos para a compreensão da cidadania e da dignidade da pessoa humana, para na sequência, abordar os direitos humanos como integração da cultura de paz, de tolerância, da diversidade, da solidariedade e da convivência social. Ao final, chega-se ao direito humano à educação e suas características, com ênfase as controvérsias do tema.

No segundo capítulo, com o título “Os Direitos spectos históricos, jurídicos, filosóficos e sociológicos dirigidos à educação para os Direitos Humanos, para então, explorar o PNEDH e outros documentos, que trabalham a educação como política pública. Segue-se com o estudo do neoliberalismo, detalhando a educação e os desafios no século 21 para uma formação crítica e finaliza-se com a educação para direitos humanos condição para o pleno exercício da cidadania.

No terceiro e último capítulo, intitulado “Educação para direitos humanos no Ensino Fundamental para uma formação cidadã” começa-se pelos direitos humanos no ensino fundamental, abordando seus paradoxos e perspectivas, para na sequência, trabalhar a educação dos professores a partir da visão de Direitos Humanos e os modelos de proposta curricular articulando no ensino dos direitos humanos. Termina-se com as novas relações entre os saberes e a escola educadora para uma sociedade multicultural e, com último item, debate-se sobre o aprendizado dos direitos humanos nos processos educativos.

O estudo dessa temática é bastante envolvente, mas ao mesmo tempo em que apresenta variantes e incertezas, suscitando o estudo de alternativas para a implementação dessa política pública na educação básica. Abracar aqui essas variadas análises e concepções é a proposta. Da mesma forma, certamente que o presente trabalho não abrange todo o conteúdo acerca do tema estudado, bem como, não há qualquer pretensão de esgotá-lo, mas apenas suscitar o interesse sobre o estudo da educação como caminho viável para a efetivação dos direitos humanos. O intuito é que mais estudos venham a abordar a temática, abrindo precedentes para que se continuem as pesquisas.

1 DIREITOS HUMANOS: DIMENSÕES CONCEITUAIS

Os direitos humanos representam contemporaneamente uma conquista da humanidade, introduzindo a ideia de proteção do ser humano e da dignidade humana. A partir disso, a pessoa humana passa a ser respeitada e vista como um sujeito detentor de direitos.

A construção histórica desses direitos propiciou a valorização do homem e o seu reconhecimento como ser autônomo e em igualdade aos outros, consagrando um conceito moderno de humanidade que valoriza os princípios da dignidade humana, da solidariedade, da fraternidade e da igualdade.

É dentro dessa vinculação com os processos de lutas, de respeito, e ainda de violações, que os direitos humanos são dinamizados, produzindo valores, ao mesmo tempo em que são reiteradamente reconstruídos.

A construção moderna dos direitos humanos passou a ser representada pela sua positivação na Constituição de 1988 que estabeleceu um rol representativo desses direitos, dentre eles, o direito à educação, inserindo-o como um direito de terceira geração, destinados à proteção dos grupos.

Dessa forma, aliar o direito humano à educação como instrumento para a construção de um novo senso comum, significa a prática da tolerância, o respeito ao outro e o empoderamento do sujeito para a resolução dos problemas cotidianos.

1.1 Concepção histórica e contemporânea de Direitos Humanos

A dimensão conceitual da expressão direitos humanos passou por um processo evolutivo ao longo dos tempos, partindo da noção básica de dignidade humana, e a partir disso, constituiu-se numa concepção que permeou a vida da civilização moderna.

Os direitos humanos não são apenas uma expressão construída em 1789, durante a Revolução Francesa ou em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, mas sim, fundamentalmente são constituídos de processos e lutas históricas “decorrentes das resistências contra a violência que as diferentes manifestações do poder do capital exerceram contra os indivíduos e os coletivos” (FLORES, 2009, p. 169).

A positivação dos direitos civis e políticos ocorridos no século XVIII, representados pela Declaração de Direitos do Povo da Virgínia de 1776 e a Declaração Francesa de 1789 foram determinantes para a afirmação e o legado da cultura de direitos humanos junto às constituições do século XIX. Contudo, existiram outros textos que contribuíram para o

processo de positivação dos direitos fundamentais, editados ainda anteriormente a declaração americana e francesa, e, que igualmente resguardaram uma gama de direitos e liberdades individuais, a citar a Carta de João Sem-Terra em 1215, a Bill of Rights¹, de 1628, o Habeas Corpus Act² de 1679 e o Bill of Rights de 1689 (LUCAS, 2010)

A concepção dos direitos humanos, sem dúvida, permeou a partir da compreensão da vida humana, ou seja, da necessidade de praticar uma cidadania que visa propiciar ao ser humano condições dignas de vida, de um bem-estar social.

A concepção dos direitos do homem consubstanciada na Declaração de Virgínia (Revolução Americana de 1776) e na Declaração Francesa (1789) terminou por se incorporar, no século 20, ao artigo I da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da ONU, de 1948: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (AMES, 2012, p. 83).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem proclamada na Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 consolidou esse movimento de internacionalização dos direitos humanos, ao passo que consistiu na afirmação dos direitos humanos na ordem universal e positiva.

Essa afirmação foi o resultado de muitos fatos relevantes ocorridos anteriormente. O avanço lento direitos econômico-sociais, mesmo com a continuidade da burguesia no poder, ocorrido nas primeiras décadas do século XX, Após, a segunda guerra suscitou a perda paulatina de grande parte desses avanços. As forças da sociedade moderna, alavancadas pelo capital conjugaram-se em violações sem precedentes aos direitos humanos, isto é, a eliminação ou segregação sistemática dos direitos humanos que não correspondiam ao ideal bioétnico considerado superior. Contrariamente a isso, o Tribunal de Nuremberg considerou ser esse tipo de crime de lesa-humanidade, criando um novo patamar de exigências para os direitos humanos, contudo ainda insuficiente para garantir a integridade física das pessoas e resguardar a dignidade do ser humano.

No ano de 1945, cinquenta e um países assinaram a carta fundadora da ONU, proclamando os direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana. Assim, o marco sócio-político da ideia de direitos humanos, adotada em 1948, no período da Guerra Fria, converteu-se num discurso ideológico hegemônico que ressalta a sua visão liberal individualista (FLORES, 2009).

¹ Traduzindo Bill of Rights tem-se Declaração de Direitos

² De origem do latim significa “Que tenhas o teu corpo”

A ONU com os países-membros, pensando nesse marco de proteção dos direitos humanos lança um carta de princípios, que convergiu na Declaração Universal dos Direitos do Homem proclamada pela Resolução 217A da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 (SCHAPER, 2011).

Pilau acerca da Declaração de 1948 diz: “[...] esses direitos assegurados pela declaração universal ultrapassam a esfera de uma nação, fazendo-os valer em todos os países que fazem parte da ONU, atribuindo-lhe grau de universalidade” (PILAU, 2003, p. 79). Igualmente, os pactos de 1966 visaram criar condições de estabilidade e bem-estar, pacíficas e amistosas entre as nações (PILAU, 2003). Respaldaram a possibilidade jurídica de postular reclamações e de encaminhar petição aos organismos internacionais de defesa dos direitos humanos.

Contudo, essa construção histórica teve o seu apogeu após o final da Segunda Guerra Mundial, quando se fortaleceu a ideia de impedir novas crueldades, resgatando assim os valores humanitários abolidos com a guerra. A partir disso, criou-se uma consciência de sobrevivência da humanidade, e por consequência, de reorganização da vida em sociedade em escala planetária, em respeito à pessoa humana. A carta das Nações Unidas foi trabalhada nesse sentido pela ONU, assim como, criou o Conselho Econômico e Social e ainda incluiu nos seu quadro a Organização Internacional do Trabalho e outras agências como a FAO, a fim de trabalhar as questões de agricultura, a OMS, para as questões da saúde e a UNESCO, para a educação, ciência e cultura. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, associados às Nações Unidas, também enfrentaram os problemas de instabilidade financeira, de reconstrução e de desenvolvimento deixados pela guerra (COMPARATO, 2010).

Após a guerra, durante os anos de 1945 a 1975, denominados de “Trinta anos gloriosos”, houve uma melhoria do padrão de vida com um grande crescimento econômico e diminuição dos índices de desemprego, oportunizando a muitos países livrar-se da condição de colônia e tornaram-se nações independentes.

Já, o Relatório Mundial sobre o Desenvolvimento Humano de 1999 das Nações Unidas apontou a ocorrência de um paradoxo nos regime capitalistas durante a década de 70: a humanidade estava sendo submetida a um processo contraditório de unificação técnica, caracterizado pelo acesso fácil à informação e meios de comunicação, ao mesmo tempo que sofria grave desagregação social, representada por uma minoria abastada e por uma maioria miserável.

Esse paradoxo originou-se pelo processo de globalização que trouxe influência ocorridas no âmbito das relações de produção, de trabalho, no comércio seja nacional ou

internacional, na economia, na política, e principalmente, em inúmeros aspectos da vida social.

O Relatório sobre o Comércio e Desenvolvimento de 2002 da Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento destacou que essas características de declínio da economia mundial e dissociação entre a minoria abastada e a maioria carente se aceleraram após os anos 70 (COMPARATO, 2010).

Da mesma forma, o neoliberalismo avassalou o mundo a partir da década de 70, ocasionando desigualdade social também em países ricos como Estados Unidos, Suécia e Reino Unido, ultrapassando as barreiras geográficas e ganhando espaço em cada nação (COMPARATO, 2010).

. Ao invés da presença de uma solidariedade internacional contra a guerra e a miséria, constata-se a submissão da humanidade aos interesses das grandes potências e economias, vivendo-se um momento histórico que visa implicitamente extirpar as instituições limitadoras de poder político e econômico mundialmente, o que se constitui em violação aos direitos humanos, pois essa limitação do exercício do poder é uma das condições para o surgimento dos direitos humanos (COMPARATO, 2010).

Partindo dessa premissa, os direitos humanos, a partir de todos esses processos históricos tomaram forma através de textos e declarações desde o século XVIII até a atualidade, servindo como um marco “de adaptação ou reação frente às consequências da extensão social, econômica, política e cultural do modo de produção capitalista” (FLORES, 2009, p. 171).

Como consequência disso, a definição de um consenso acerca dos direitos humanos se constituiu a partir dessas importantes conquistas históricas propiciadas pelas revoluções liberais do século XVIII. Nesse mesmo sentido, pode-se dizer então que os direitos humanos e o seu reconhecimento se confundem com o advento do Estado Moderno e ainda com a legitimação do Estado de Direito (LUCAS, 2010).

Historicamente, essas revoluções, declarações, convenções e pactos vêm revelando à humanidade os direitos humanos necessários a cada época. A insistência nas declarações faz crer que se busca dotar o homem de valores pacíficos, de solidariedade e diminuição das desigualdades sociais. Ultimamente, os organismos internacionais manifestam-se preocupados em proteger os direitos humanos num nível de universalidade, atribuindo-lhes eficácia internacional (PILAU, 2003, p. 83).

Há que se mencionar ainda que a concentração de capital como uma das formas de poder também serviu de projeção para o surgimento da concepção idealista dos direitos

humanos, em virtude de suas características representadas pela estrutura de acumulação e de dominação determinante em relação ao mundo social, abrindo precedente para uma preocupação em relação aos direitos humanos. Esse processo constituiu, de um lado, uma dinâmica social atuante ante a extensão e generalização tanto das relações sociais, políticas, econômicas e culturais constituídas em diferentes formas de capital e seus formatos de poder, e, de outro lado, serviu como marco de ações e pensamentos voltados a valores alternativos a essa forma de relação social até então dominante. Com isso, a burguesia dos séculos XVII e XVIII trabalhou os direitos do cidadão como uma resistência as relações monárquicas absolutistas (FLORES, 2009).

Essa noção de direitos humanos, vista a partir de uma visão individualista e racionalista da ação humana e que se confunde com o Estado Moderno. Deve-se, sem dúvida, a permissão desse em relação a implementação do modelo capitalista de produção (LUCAS, 2010).

A Revolução Industrial promoveu uma nova etapa em prol da consciência acerca das necessidades do homem, ocasionando transformações sociais e econômicas, principalmente pelo estado de submissão da classe operaria assalariada a condições exploratórias. Com isso, passa-se a priorizar melhores condições de uma vida digna, representada através da busca por melhores condições de trabalho e de bem estar social. A Constituição Mexicana de 1917, na Russa de 1918 e na Constituição de Weimar de 1919, que serviram de base para a formulação do no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 são alguns exemplos de textos que incorporaram esses direitos (SORONDO, 1991).

Comparato complementa nesse mesmo sentido:

Após três lustros de massacres e atrocidades de toda sorte, iniciados com o fortalecimento do totalitarismo estatal nos anos 30, a humanidade compreendeu, mais do que em qualquer outra época da história, o valor supremo da dignidade humana. O sofrimento como matriz da compreensão do mundo e dos homens, segundo a lição luminosa da sabedoria grega, veio a aprofundar a afirmação histórica dos direitos humanos (COMPARATO, 2010, p. 68).

Essa concepção hegemônica foi o marco de defesa e garantia dos direitos individuais do sujeito do mundo capitalista, com ênfase aos direitos sociais, econômicos e culturais que culminaram posteriormente na ideologia humanista e abstrata desses direitos:

Por um lado, o termo “humanos” serviu para a imposição de uma concepção, como dissemos, liberal-individualista da ideia de humanidade, a qual sobrevoaria por cima da divisão do mundo nos dois blocos antagônicos e que funciona como se expressasse a essência abstrata da pessoa. Por outro, o termo “direito” serviu para apresentar os direitos humanos como se pudessem ser garantidos por si mesmos sem a necessidade de outras instâncias (FLORES, 2009, p. 161).

Ames (2012) leciona que a partir das revoluções que se destacaram pelo idealismo de liberdade (inglesa) e de igualdade (francesa) houve a consolidação dos direitos humanos, e, por conseguinte, da democracia ocidental: “Não existe civilização sem consciência dos direitos humanos e esta, por sua vez, é a consciência da humanidade são os direitos humanos! São os direitos fundamentais de toda pessoa, necessários e indispensáveis à vida” (AMES, 2012, p. 84).

Percebe-se que as revoluções consolidaram a ligação dos direitos humanos sempre atrelados a esses movimentos históricos, servindo como influencia para transformações ocorridas nas mais diversas esferas, seja econômica, social, cultural, mas principalmente jurídica. Elas explicitaram a vontade de que o indivíduo viesse a ser emancipado e detentor de suas decisões.

As revoluções determinaram mudanças fundamentais na política, na economia e na cultura, perpetuando um legado de esperança entre os mais diversos povos. Portanto, reconhecer a dimensão histórica dos direitos humanos significa reconhecer que eles não foram revelados para a humanidade em um momento de luz, mas sim que foram construídos ao longo da história humana, através das modificações na realidade social, na realidade política, na realidade industrial, na realidade econômica, enfim em todos os campos da atuação humana (MARINHO, 2012, p. 24)

Bobbio (1992), entende estarem os direitos humanos fundamentados através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, por ser impossível a busca de um fundamento absoluto para os direitos humanos, por não serem direitos naturais, e sim, conquistas históricas. Isso justifica a ideia de que não se trata de encontrar um fundamento, mas sim, os mais variados fundamentos possíveis.

É de se notar que os direitos reconhecidos nas declarações modernas são direitos muitas vezes incompatíveis e diversos entre si, impossibilitando um único fundamento dos direitos humanos, mas sim, a existência de diferentes fundamentos dos direitos do homem (BOBBIO, 1992).

Nesse sentido, Lucas complementa:

O que realmente interessa, é que uma boa resposta ao problema da fundamentação dos direitos humanos deve estar isenta das condicionantes culturais e históricas que, inevitavelmente, conduzem o debate ao relativismo e à negação da universalidade dos direitos humanos. O fundamento dos direitos humanos não pode depender de variações espaço-temporais, tampouco de visões particulares do mundo religioso, político, cultural, etc. Uma vez que se reporta a uma ordem comum de valores que visa a justificar a aceitação de um conjunto de conceitos jurídicos e de práticas políticas cuja finalidade é proteger o homem independentemente de seus vínculos institucionais ou culturais, os direitos humanos não poderão condicionar seu fundamento sem que isso também comprometa sua própria universalidade (LUCAS, 2010, p. 43).

Os jusnaturalistas definiam os direitos humanos como produto da consciência coletiva de luta histórica dos grupos sociais, definindo-se a partir de algo que emana da própria natureza do homem, de direitos inerentes, inatos, naturais da pessoa humana, e que, por isso, estariam acima e antes do direito positivo, existindo por si só (SORONDO, 1991). Essa concepção baseada na ideia de dignidade da pessoa humana e no próprio direito natural sofreram um processo de racionalização e de laicização. Contudo, a noção de igualdade entre todos os homens através da dignidade e da liberdade permaneceram inalteradas. Essa concepção de igualdade Ela foi necessária, pois incorporou a ideia de construção de uma ordem constitucional que primasse pela dignidade da pessoa, como pressuposto do homem, que inerente a sua condição humana, é detentor de direitos que devem ser respeitados por seu semelhante e igualmente pelo Estado (PES, 2010).

A ideia kantiana de que o homem deve sempre ser visto como um fim em si mesmo, baseada no princípio da humanidade também influenciou na afirmação da ideia de direitos do homem, uma vez que permanece atrelada até os dias de hoje, sendo a base para a conceito jurídico da expressão ser humano:

a) O ser humano nunca pode ser um simples meio, nem tratado como um objeto: ele encerra sempre um fim de si mesmo, assumindo-se como sujeito da história e do direito, pois é “fundamento de todas as coisas”; b) o ser humano nunca se pode degradar a si próprio em simples meio ou coisa, nem ser degradado por terceiro à categoria de coisa ou mero instrumento: o princípio da humanidade vincula o ser humano perante si próprio e vincula todos os restantes ao seu respeito (PES, 2010, p. 29).

Hegel, afastando-se da ideia Kantiana, entende que a noção de dignidade emana da ética, ou seja, o ser humano não nasce digno, mas se torna digno a partir do momento em que assume a sua condição como cidadão, desvinculando a ideia de dignidade da concepção humana (PES, 2010).

Na elaboração hegeliana, os direitos humanos não se confundem com as declarações que pretendem contê-los, com as ideias filosóficas que se propõem a fundamentá-los, com os valores a que eles se referem ou mesmo com as instituições nas quais se busca representá-los. Dessa forma, sinteticamente, os direitos humanos são as lutas sociais concretas da experiência de humanização ou mesmo o ensaio de positividade da liberdade conscientizada e conquistada no processo de criação das sociedades, na trajetória emancipatória do homem (PES, 2010, p. 30-31).

Bobbio entende que não se pode fundar os direitos humanos nos valores supremos de convivência humana, pois esses não se justificam, e sim assumem-se. Entende que esses direitos não podem ser negados a determinada categoria, pois são absolutos (PES, 2010).

Pérez Luño nesse sentido esclarece que não há qualquer problema em reconhecer os direitos humanos como categoria histórica. Nessa linha, ressalta:

Concebir los derechos humanos históricamente significa solo, aunque es mucho, que la historia resulta imprescindible para explicar, no para fundamentar, el origen y evolución de las libertades, así como los principales rasgos y circunstancias que configuran sus status ético y jurídico. La historia en si misma no fundamenta nada, pero nos permite cimentar nuestras argumentaciones axiológicas sobre bases más sólidas que los postulados ideales abstractos e intemporales. La conciencia histórica permite también evitar esse determinismo historicista que se desprende de la 'inevitabilidad de la historia'[...] Precisamente, el conocimiento de la historia de los derechos humanos es una muestra elocuente del trabajoso esfuerzo de los hombres por hacer la historia; por ser dueños de su destino emancipatorio más allá de las fuerzas oscuras, misteriosas o inevitables invocadas por los enemigos de la libertad (PÉREZ-LUÑO, 1999, p. 545).

Independente da postura adotada em relação ao fundamento filosófico dos direitos humanos, bem como, apesar do reconhecimento histórico dos direitos humanos, que perpassou desde o estado de natureza, após liberdade até chegar a ideia de bem-estar, claro está a sua influência a partir da ideia de dignidade humana, fato que culminou para o reconhecimento e conscientização de princípios válidos para todos.

Contemporaneamente, a concepção de direitos humanos é considerada um produto da modernidade, caracterizada pela matriz políticossocial dessa época, com ênfase nos direitos individuais e sua universalidade que surgiram no pós-guerra, em razão das atrocidades cometidas pelo nazismo (SACAVINO, 2012).

Claramente a atual concepção acerca dos direitos humanos foi reflexo do repúdio a todos esses horrores, concomitante com a ânsia em reconstruir valores de direitos inerentes ao homem, a fim de que se tornassem um paradigma ético a orientar todas as nações (BRAUN, 2001).

Dentro desse cenário de aniquilamento e de volatilidade da pessoa humana acirraram-se os esforços em reconstruir a ideia de dignidade do homem e estendê-la, assim a toda a ordem internacional:

Com efeito, no momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, no momento em que vige a lógica da destruição, em que é cruelmente abolido o valor da pessoa humana, torna-se necessária a reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético capaz de restaurar a lógica do razoável. A barbárie do totalitarismo significou a ruptura do paradigma dos direitos humanos, por meio da negação do valor da pessoa humana como valor-fonte do direito. Se a Segunda Guerra significou a ruptura com os direitos humanos, o Pós-Guerra deveria significar a sua reconstrução (PIOVESAN, 2012, p. 39).

Esse espírito de universalidade refletiu em muitas iniciativas internacionais que normatizar e disciplinar e reconhecer esses direitos. Piovesan bem coloca acerca dessa necessidade de uma ação internacional em prol da proteção dos direitos humanos:

A necessidade de uma ação internacional mais eficaz para a proteção dos direitos humanos impulsionou o processo de internacionalização desses direitos, culminando na criação da sistemática normativa de proteção internacional, que faz possível a responsabilização do Estado no domínio internacional quando as instituições nacionais se mostram falhas ou omissas na tarefa de proteger os direitos humanos (PIOVESAN, 2010, p. 123).

A fim de evitar novas atrocidades delineou-se a criação de um sistema normativo internacional de proteção dos direitos humanos, caracterizado como um constitucionalismo global, com ênfase a proteção dos direitos fundamentais e ao mesmo tempo, visando limitar o poder do Estado (PIOVESAN, 2012).

O constitucionalismo global compreende não apenas o clássico paradigma das relações horizontais entre Estados, mas o novo paradigma centrado nas relações Estado/povo, na emergência de um Direito Internacional dos Direitos Humanos e na tendencial elevação da dignidade humana a pressuposto ineliminável de todos os constitucionalismos (PIOVESAN, 2012, p. 41).

A premissa que movimenta o direito internacional dos direitos humanos possui a concepção de que todas as nações possuem a obrigação de respeitar os direitos humanos assim como seus cidadãos, possuindo obrigação em respeitá-los e a responsabilidade em protestar nos casos de sua violação (PIOVESAN, 2012). Assim, então, surgiu o direito internacional dos direitos humanos, estabelecendo um sistema de normas, que apesar de indicarem obrigações morais aos Estados aderidos, não possuem status de norma jurídica e

por isso não possuem força vinculante, assim como, de procedimentos e instituições visando unicamente promover o respeito dos direitos humanos em todas as nações, de forma mundial.

O processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação desse sistema internacional de proteção dos direitos humanos e influenciou na criação de sistemas regionais de proteção, que “buscam internacionalizar os direitos humanos nos planos regionais (PIOVESAN, 2012).

Segundo Bobbio, o caminho percorrido pelos direitos humanos inicia na visão naturalista, passando pela noção positivista, e por último, universalista:

Os direitos humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora Declaração de Direitos) para finalmente encontrar a plena realização como direitos positivos universais (BOBBIO, 1992, p. 30).

No entanto, a validade dos direitos humanos não está atrelada ao seu reconhecimento institucional, mas sim, a uma reciprocidade moral que obriga todos os homens e que passa a ser condição para a existência humana seja ela individual ou coletiva (LUCAS, 2010).

Os fatos históricos de reconhecimento dos direitos humanos foram imprescindíveis para a afirmação das atuais sociedades democráticas. Contudo, não exige a necessidade de uma justificativa para as declarações modernas de direitos humanos.

Hodiernamente, o reconhecimento dos direitos humanos não fluiu igualmente em todos os países, devido às diversas condições econômicas, culturais, políticas, e que são produto de “diferenças históricas que caracterizam a formação, o desenvolvimento e a expectativa de cada nação em relação ao seu passado, presente e futuro” (LUCAS, 2010, p. 45).

Dentro desse contexto, a globalização caracterizada pelo aumento da centralização de poder, pela rede de interconexões financeiras e pela dependência de informações em tempo real, vem trazendo consequências maléficas aos direitos sociais e laborais, e, por conseguinte, aos direitos humanos (FLORES, 2009).

Contemporaneamente, os direitos humanos não podem mais ser concebidos como universais, pois tenderão a operar num localismo globalizado, de cima para baixo, configurando-se num “choque de civilizações”, isto é, do ocidente em relação ao restante do mundo. Dessa forma, para que os direitos humanos atuem de forma cosmopolita, de baixo para cima, deve haver uma reconceptualização desses direitos como multiculturais (SANTOS, 1997).

Essa percepção multicultural fundamenta-se na utilização de uma forma não universal, partindo da premissa de que todas as culturas possuem noções de dignidade humana. No entanto, nem todas concebem direitos humanos conforme a ótica ocidental, necessitando identificar preocupações isomórficas entre elas.

A partir de um debate acerca do que representam os direitos humanos fica claro o ideal humanizado, ou seja, que se constrói da relação entre as pessoas, nascendo da relação de alteridade com seu sentido maior na dignidade humana como pressuposto para a produção e reprodução da vida, para o reconhecimento cultural e social, para a participação política de sujeitos de direitos (CARBONARI, 2012).

Dentro dessa importância internacional dos direitos humanos, Dallari demonstra a necessidade de reflexão acerca da compreensão sobre o que são direitos humanos: “a compreensão do verdadeiro sentido da expressão direitos humanos é necessária para superar preconceitos e evitar desvirtuamentos” (DALLARI, 2004, p. 12).

Essa ideia de universalidade de valores em relação ao humano acabou refletindo nos documentos nacionais, inclusive, serviu de base em quase todas as constituições brasileiras, especialmente a atual Constituição Federal de 1988, que reflete uma gama de direitos individuais, sociais, econômicos e coletivos, advindos dessa ideia de proteção e valorização da dignidade (PILAU, 2003).

Não resta dúvida de que o valor da dignidade é algo real e direcionado concretamente a cada ser humano. Nesse contexto, importante é a lição de Pérez Nuño, que diz que a dignidade da pessoa nunca desaparece por mais baixa que seja a conduta do ser humano. Entende que a concepção de dignidade nunca deve estar atrelada às ações humanas, representando algo a ser conquistado, mas sim, algo que deve ser respeitado pelos outros, inerente à sua condição humana (PEREZ ÑUNO, 1995). Ainda cabe ressaltar que o autor entende estar a dignidade da pessoa humana assim como a igualdade no mesmo patamar da liberdade, e assim, juntas constituem a raiz ética dos direitos humanos (PEREZ ÑUNO, 1997).

Torna-se assim, os direitos humanos, um caminho para o reconhecimento da dignidade humana, da mesma forma que propicia a exigência de não violação, a partir da construção e consciência crítica adquirida através de condições históricas de entendimento quanto ao seu real significado.

1.2 Direitos Humanos no Brasil: consolidação jurídica, democrática e política

O sistema internacional de proteção aos direitos humanos foi determinante para a criação dos sistemas regionais de proteção dos direitos humanos. Sua importância está atrelada ao modelo de proteção dos direitos e garantias através das Constitucionais ocidentais pós-guerra de reconstrução dos direitos humanos, em resposta a todas as atrocidades cometidas contra o indivíduo.

Essa regra de homogeneidade em relação aos direitos humanos refletiu o caráter universal do seu conceito: “Os direitos humanos fundamentalizados em normas jurídicas positivadas passaram a assumir um caráter universal, legitimando toda e qualquer sociedade” (PES, 2010, p. 71).

As experiências constitucionais latino-americanas incorporaram em seus textos, esses princípios de valoração da dignidade humana. A Constituição Brasileira de 1988, durante o seu processo constituinte explicitou a “integração entre o Direito interno e o Direito Internacional visando à proteção dos valores democráticos e à proteção da dignidade humana”³ (PES, 2010, p. 47).

Contudo, é importante dizer que após o processo de democratização ocorrido em 1985, com o movimento das Diretas Já, é que se passa a cogitar a ideia do Brasil incorporar a ideia de proteção dos direitos humanos, passando a ratificar após a promulgação da Carta de 1988, inúmeros tratados internacionais de proteção aos direitos humanos.

Isso porque mesmo democratizado em 1945, quando o Brasil ratificou a Declaração Universal de 1948 e incluiu na Constituição de 1946 alguns dos direitos proclamados na declaração, “a sociedade brasileira não reconhecia nos direitos humanos um pressuposto para a construção de um modelo para toda a sociedade e para cada um dos seus indivíduos” (VIOLA, 2010, p. 16).

A dignidade humana orienta a ordem jurídica, configurando-se tanto como o ponto de saída como de chegada para a hermenêutica constitucional contemporânea. Trata-se de um superprincípio que orienta tanto o Direito Internacional como o Direito Interno:

³ Artigo 5º...§2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

Assim, seja no âmbito internacional, seja no âmbito interno (à luz do Direito Constitucional ocidental), a dignidade da pessoa humana é princípio que unifica e centraliza todo o sistema normativo, assumindo especial prioridade. A dignidade humana simboliza, desse modo, verdadeiro superprincípio constitucional, a norma maior a orientar o constitucionalismo contemporâneo, nas esferas local e global, dotando-lhe de especial racionalidade, unidade e sentido (PIOVESAN, 2010, p. 31).

Essa integração objetivou incluir os direitos humanos já elencados em tratados internacionais a fim de integrá-los junto ao rol dos direitos fundamentais previstos na Constituição.

[...] em outras palavras, vale dizer que a Constituição também está incluído o que não foi expressamente previsto, mas que, implícita e indiretamente, pode dela ser deduzido. Que a norma contida no dispositivo referido não possui caráter meramente declaratório e fundamenta um poder-dever de reconhecimento de posições fundamentais para além das expressamente (ou explicitamente, como preferem alguns) positivadas no texto como sendo de direitos e garantias fundamentais, deve igualmente ser levado a sério [...] (SARLET, 2008, p. 182).

Em virtude de ser a atual Constituição voltada a consagração de valores de igualdade, de dignidade, a partir de um Estado Democrático de Direito, percebe-se que a democracia, como principal característica do modelo político dessa Constituição denominada cidadã, vem a estabelecer relação intrínseca com os direitos humanos, a medida que os modelos democráticos favorecem o reconhecimento e a garantia dos direitos humanos. Nesse sentido, Piovesan (2012) confirma não existir direitos humanos sem democracia, e nem democracia sem direitos humanos.

Ainda é importante mencionar que a Constituição Federal de 1988 representou um marco do processo de redemocratização, após anos de ditadura militar e do descaso em relação ao tratamento dado aos direitos fundamentais, a partir do momento em que o Brasil passa a utilizar como respaldo os tratados de direitos humanos (BRAUN, 2001).

Piovesan ressalta que a Carta de 1988 instaurou um regime político democrático no Brasil e avançou na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais, sendo o documento mais abrangente acerca dos direitos humanos adotado no Brasil (PIOVESAN, 2010).

A consolidação das garantias fundamentais através da institucionalização democrática de uma carta de normas alterou substancialmente a visão política e jurídica de direitos humanos.

A ordem normativa jurídica dos direitos humanos no direito interno serviu como medida de reforço para que os direitos humanos se impusessem como tema fundamental na

agenda internacional do país, gerando um novo constitucionalismo aberto à internacionalização da proteção desses direitos (PIOVESAN, 2010).

Sarlet ressalta que a Constituição Federal de 1988 pode ser considerada uma carta comprometida com a realização da pessoa humana, mesmo que a realidade venha se mostrando diversamente do seu texto (SARLET, 2008).

A premissa do artigo 5º, §2º da Constituição Federal explicita a possibilidade de coexistência tanto dos direitos expressamente positivados em outras partes da carta, como também os direitos positivados nos tratados internacionais que haviam sido ratificados pelo Brasil (SARLET, 2008).

A Constituição Federal de 1988 foi a única carta constitucional do Brasil a consagrar o princípio da prevalência dos direitos humanos como princípio fundamental, conforme artigo 4º⁴, que determina que o Brasil se rege nas relações internacionais, dentre todos os princípios elencados, o da prevalência dos direitos humanos, demonstrando assim o intuito de proteção e o resguardo aos direitos humanos.

Além disso, a recepção da Carta de 1988 em relação aos tratados internacionais confere a esses, cunho de norma constitucional: “Os direitos previstos nos tratados internacionais fazem parte do rol de direitos constitucionalmente previstos, estendidos aos mesmos o regime constitucional outorgado aos demais direitos e garantias fundamentais” (BRAUN, 2001, p. 109).

Piovesan afirma que a Constituição Federal de 1988 adotou a concepção contemporânea dos direitos humanos, onde esses direitos são concebidos como “unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, na qual os valores da igualdade e liberdade se conjugam e se completam” (PIOVESAN, 2010, p. 13).

Morais e Spengler (2012) ressaltam que a Constituição vai muito além de um acordo de vontades políticas desenvolvidas através de um espaço democrático que consagrou as pretensões históricas de lutas sociais, que se referem exclusivamente aos seres humanos individual, coletivo e difuso, mas também diversos fatores que contribuem para a construção de um espaço e de um ser-estar digno, a citar como exemplo, o meio ambiente, o espaço urbano, os ecossistemas

A Carta de 1988 estabelece conteúdos próprios aos direitos humanos, a exemplo dos direitos de primeira geração que estabelecem os direitos civis e de liberdade, assim como os

⁴ **Art. 4º** - A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:
[...]
II - prevalência dos direitos humanos;
[...].

direitos de segunda geração, que estabelecem os direitos econômicos, sociais e culturais e os de terceira geração, aqui compreendido o meio ambiente e o desenvolvimento (MORAIS, SPENGLER, 2012).

Resta claro a intenção do constituinte em conferir uma harmonia entre as normas de direito internas e as normas internacionais de proteção aos direitos humanos, que foram ratificadas pelo Brasil, assim como, vislumbra-se um caráter democrático que preconiza o reconhecimento jurídico desses direitos através da Carta Constitucional.

1.3 Ética e Direitos Humanos: fundamentos para a compreensão da cidadania e da dignidade da pessoa humana

A expressão ética derivada do grego *ethos* possuía inicialmente significado de ‘morada’ ou de ‘lugar onde se vivia’. Contudo, passou a significar sinônimo de ‘caráter’ ou ‘modo de ser de uma pessoa ou grupo’. Já, a moral, no latim *moris*, significava inicialmente ‘costume’, e posteriormente também sofreu modificações passando a significar caráter ou modo de ser.

Em virtude dessa identificação entre os dois conceitos, confundia-se muito a denominação dos termos ética e moral: “Tudo aquilo que se refere ao modo de ser ou caráter adquirido como resultado de pôr em prática alguns costumes ou hábitos considerados bons” (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 20).

Contudo, os autores distinguem os dois termos, no contexto acadêmico, por serem códigos diferentes, níveis de pensamentos diversos e dois níveis de reflexão dicotômicos:

Assim, chamamos de “moral” esse conjunto de princípios, normas e valores que cada geração transmite à geração seguinte na confiança de que se trata de um bom legado de orientações sobre o modo de se comportar para viver uma vida boa e justa. E chamamos de “Ética” essa disciplina filosófica que constitui uma reflexão de segunda ordem sobre os problemas morais. A pergunta básica da moral seria então: “O que devemos fazer?”, ao passo que a questão central da Ética seria antes: “Porque devemos? ou seja, “Que argumentos corroboram e sustentam o código moral que estamos aceitando como guia de conduta?” (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 20).

Muitas respostas para um comportamento humano ético eram encontradas através da divindade: “O comportamento era ditado pelo medo do castigo, pois a onipresença da divindade tudo percebia e nada ficava descoberto da sua censura” (SGANZERLA, 2007, p. 57).

Na modernidade, influenciada pelo iluminismo e pelo princípio antropocêntrico, o homem tenta compreender o dever-ser como uma necessidade para a sua convivência social. Nesse contexto, Kant assim disse: “Age de tal forma que seu agir possa se transformar em lei universal” (KANT, 1964, p. 83).

Já, a ética, na pós-modernidade sugeria a ideia de que tudo devia se adequar ou se renovar, em virtude dos tempos, com novos valores e novas exigências. O conceito de ética e a sua relação com a sociedade, a partir da concepção da teoria crítica, mesmo de que forma geral é compreendido como o imperativo categórico mínimo aceitável e válido a toda a sociedade:

[...] entende o termo “ética” como o conjunto de valores e normas válidos e mais ou menos aceitos numa sociedade. É a partir deles que a sociedade se define e se auto-entende; é desse sistema ou do conglomerado de obrigações e deveres mútuos que ela deduz seu auto-entendimento m sentido amplo, enquanto comunidade (EIDAM, 2003, p. 121).

O modo de percepção da ética, na visão de Kant também influenciou gerações que passaram a perceber a vida como uma lei, isto é, a partir da consciência de cada um: “se você fizer isso, todos têm o direito de fazer o mesmo” (SGANZERLA, 2007, p. 57).

Esse imperativo Kantiano em que o sujeito é visto individualmente e que questiona o seu agir, além de sempre ser visto como um fim e nunca como meio ainda hoje possui aceitabilidade, haja vista que nada e nem ninguém pode se servir de outrem como meio para atingir seus fins (KANT, 1964).

Para Habermas, a ética do discurso é uma ética universal e cognitiva, que prioriza o consenso e a participação coletiva no processo decisório:

O princípio moral é compreendido de tal maneira que exclui como inválidas as normas que não possam encontrar o assentimento qualificado de todos os concernidos possíveis. O princípio-ponte possibilitador do consenso deve, portanto, assegurar que somente sejam aceitas como válidas as normas que exprimem uma vontade universal[...] (HABERMAS, 1989, p. 84)

A ética, dentro desse contexto possui três funções básicas:

1) esclarecer o que é a moral, quais são seus traços específicos; 2) fundamentar a moralidade, ou seja, procurar averiguar quais são as razões que conferem sentido ao esforço dos seres humanos de viver moralmente, e 3) aplicar aos diferentes âmbitos da vida social os resultados obtidos nas duas primeiras funções de maneira que se adote nesses âmbitos sociais uma moral crítica (ou seja, racionalmente fundamentada), em vez de um código moral dogmaticamente imposto ou da ausência de referências morais (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 21).

Várias teorias éticas tentaram oferecer em modelos éticos diferentes as funções acima descritas, seja a ética aristotélica, utilitarista, kantiana ou discursiva, que “tentam dar conta do fenômeno da moralidade em geral, e da preferibilidade de certos códigos morais na medida em que estes se ajustam aos princípios de racionalidade que regem o modelo filosófico de que se trata” (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 21).

Iniciando essa relação, para Sócrates, a excelência humana residia no sucesso político, na busca contínua da verdade através do diálogo e da reflexão. Já, para Platão, defendia uma concepção orgânica do Estado, pela utilização da prudência (sabedoria e bem geral da cidade), do valor (defesa da cidade e cumprimento de ordens) e da moderação (autocontrole, harmonia e submissão voluntária aos governantes para a realização do desenvolvimento e da produção econômica), assim como defendia três espécies de virtudes da alma humana, a racional (capacidade de raciocínio), a irascível (força de decisão e coragem) e a concupiscível (desejos, paixões e instintos). Platão entendia que somente se atinge o Bem em si, aquele que possui aptidão de governar com retidão e justiça os assuntos da polis e, de outro lado, aos demais, encontrariam a felicidade quando correspondente na capacidade que possuíam e de acordo com a sua função social. Aristóteles, por sua vez, entendia que toda ação pretendia algum bem, nesse caso, uma vida boa, feliz, se utilizando da virtude da prudência, que favorecia a sabedoria prática, o discernimento na tomada de decisões, na busca do equilíbrio entre o excesso e a falta: “Em síntese, a ética aristotélica afirma que existe moral porque os seres humanos buscam inevitavelmente a felicidade, a ventura, e para alcançar esse objetivo necessitam de orientações morais” (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 60).

Ainda, importante contribuição trouxe a ética marxista ao buscar a satisfação dos interesses sociais através de uma ética social, em prol da justiça e na construção de uma ideia onde os seres humanos restam livres da dominação (CORTINA; MARTINEZ, 2010).

Percebe-se que esses discursos éticos, ao longo da história, serviram como base para o atual conceito de ética, como um conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas, possuindo característica universal e validade a todas as pessoas (SOUZA, 1994).

Da mesma forma, reflete o pensamento de Leviñas, ao conectar a memória como saber ético. Para ele, a memória ou o ato de rememoração reativa o passado sob forma de exigência ética, “como lembrança daqueles que tiveram sua dignidade ou sofreram injustiças por causa do poder dos homens” (FABRI, 2008, P. 94). A filosofia de Leviñas possui como característica fundamental o desdobramento da ética fundada no humanismo do outro homem,

estabelecendo assim um pensamento dialógico que repensa a política, a educação e o avanço na defesa dos direitos humanos (SIDEKUM, 2008).

A filosofia de Leviñas instaura um novo humanismo para o panorama da Filosofia da Educação e para os Direitos Humanos. A perspectiva de seu pensamento abrange fundamentalmente a ética. A ética tem seu ponto de partida no reconhecimento da alteridade do outro. Leviñas é um pensador que vai além das perspectivas da subjetividade, do psiquismo e da egologia da Modernidade, inserindo-se na compreensão do reconhecimento dos Direitos Humanos fundamentais ditados pela alteridade do outro que é o fundamento e a dimensão teleológica da justiça (SIDEKUM, 2008, p. 167).

Essa ética da alteridade em relação ao outro significa incluir a ética no pensar em relação ao outro, realizada na forma de bondade, “que se chama justiça e verdade e que se concretiza historicamente numa infinita experiência de transcendência, como solidariedade e responsabilidade pelo outro” (SIDEKUM, 2008, p. 174). A ética de Leviñas, denominada de novo humanismo é caracterizada “como humanismo do outro homem, é a solidariedade e a infinita responsabilidade ética que se correlaciona com a experiência humana” (SIDEKUM, 2008, p. 174).

Assim, os direitos humanos, dentro desse contexto ético, foram construídos a partir da ação humana e seus reflexos, que resultaram, após anos de lutas, em imperativo categórico classificados, na visão de Bedin (2002) em: direitos civis ou direitos de primeira geração; direitos políticos ou direitos de segunda geração; direitos econômicos sociais ou direitos de terceira geração; direitos de solidariedade ou direitos de quarta geração.

Em virtude dessa universalidade de direitos e a partir do atual contexto de desrespeito e violação dos direitos humanos, a ética se emprega como um fim necessário, para realizar uma releitura desses direitos, passando do ideal para o real:

A efetiva implantação desses direitos demanda profundas mudanças na estrutura da sociedade. Vivemos uma sociedade mundial-regional e local, marcada pelo absoluto domínio do mercado sobre a vida dos seres humanos. Portanto, uma sociedade que dá plenas liberdades às mercadorias, às coisas, mas que enclausura nos limites do econômico e do social os seres humanos (VELASQUEZ, 1999, p. 440)

Notório que todo o processo de criação de uma postura ética passa necessariamente pela educação, pois somente através dela que se poderá buscar acompanhar, compreender e posicionar-se frente a todas as complexidades e singularidades dos indivíduos (SCHOLZE, 2009).

Assim, o diálogo, o reconhecimento do outro é consequência da necessidade de uma conduta democrática, ou seja, “o confronto de ideias, de condutas, de normas e crenças serve para indicar em que nível se encontra nossa consciência ética diante dos fenômenos do mundo contemporâneo” (PAVIANI, 2003, p. 163). A ética dentro desse contexto mediador das relações atua como instrumento de argüição no jogo dialético entre as diferenças e as identidades, já que cada grupo possui sua ética, mesmo ante a um conjunto de normas e valores no plano mundial, que serve para todos (PAVIANI, 2003).

Antes da ação, cada ator avalia, por meio da ação comunicativa, empreendendo discursos argumentativos, as consequências da ação, sob o crivo de normas, sanções e valores necessários para o pleno desenvolvimento e bem-estar de todos e de tudo (AHLERT, 2003, p. 161).

Uma ética necessária para a formação da cidadania ocorre através da necessidade de dialogar e repensar os atuais modelos éticos da sociedade, da família, do capital. E assim, exercitar uma responsabilidade com o coletivo, tornando plenamente executáveis tanto os direitos como os deveres do indivíduo em relação à sociedade, priorizando a sua participação política na tomada de decisões.

1.4 Direitos humanos: integração da cultura de paz, de tolerância, da diversidade, da solidariedade e da convivência social

No atual mundo globalizado, onde as diversidades cada vez mais atravessam fronteiras, é inegável questionar a possibilidade de vivência harmoniosa frente a essas diversidades.

Stoer coloca muito bem acerca dessa discussão, quando diz: “Quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais são sensíveis às diferenças entre elas (...) Com a globalização do saber e das comunicações, está-se, pela primeira vez na história, “condensando” a pensar a unidade humana na base da sua diversidade cultural” (STOER, 2001, p. 245).

Mas, é preciso atentar para que a globalização cultural não imponha uma mesma cultura para todos: “É verdade também que devemos tomar cuidado para que a “globalização cultural” não seja imposição de uma cultura sobre a outra ou a precarização da identidade de um povo, isto é, uma nova colonização” (SILVA, 2009, p. 64).

No mesmo sentido,

Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadores de deficiências, inclusive de racionalidade (FLEURI, 2003, p. 9).

Essa ressalva também é colocada por Baumann (2005), quando caracteriza a atual sociedade como líquida, onde as coisas mudam, passam e acontecem com muita rapidez a ponto de não dar tempo para o indivíduo assimilar as novidades, a medida que rapidamente, o que hoje é novidade, amanhã não é mais.

Os direitos humanos exercem, dentro desse contexto de globalização, grande importância para a criação de uma cultura para a paz:

Por ser um processo dinâmico e permanente que pretende criar as bases de uma nova cultura, a cultura da paz como expressão das práticas surgidas do aprender a pensar e atuar de outra maneira permitindo uma organização equilibrada e harmônica das pessoas e das sociedades consigo mesmas, com os outros e com a natureza (ARAUJO, 2010, p. 35).

A construção de uma cultura de paz é necessária, pois desenvolve as relações entre as nações, baseadas no respeito mútuo, na igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, além de fortalecer a paz universal, dentro da premissa de resguardo aos valores inerentes aos direitos humanos:

Ebernhard (2004) bem coloca acerca dos desafios do pluralismo no século 21, quando diz que se deve optar por um pluralismo saudável, através de uma mudança de paradigma do pensamento sobre os direitos humanos. Segue dizendo ser necessário deslocar-se do “nosso”, do “centro desse mundo”, partindo de uma perspectiva diferente, que possibilite o enfrentamento dos desafios contemporâneos, estabelecendo dialogo entre a perspectiva ocidental e outras culturas de forma a enriquecer o nosso presente tornando-o mais intercultural: “No dialogo mútuo que permite que descubramos respectivamente aos outros e a nós mesmos, e que descubramos o passado e o presente de ambos, construindo juntos um futuro comum” (2004, p. 167).

O exercício da cidadania plena requer a construção de uma sociedade justa, igualitária e pacífica, a qual permita a participação de todos no exercício e respeito ao poder pessoal de cada indivíduo em sua relação com o outro, motivo pelo qual a prática de um modelo restaurativo privilegia os valores humanos comuns a todos, de modo a focalizar o ser humano em todas as suas dimensões (COSTA, COLET, 2011, p. 92).

Propiciar que sujeitos se transformem em cidadãos responsáveis, solidários, cooperativos é primordial no trabalho de cooperação entre os atores sociais, restando ao Estado somente a preservação da ordem pública e à comunidade, a construção de vínculos para manter a paz (COSTA; COLET, 2011).

Essa mudança de paradigma é espelho da consciência de que não há civilização sem consciência acerca do valor inerente aos direitos humanos, e, que, igualmente são também fruto de toda uma consciência humanitária e mundializada.

Para um pensar não etnocêntrico, ou seja, a partir de uma única visão é necessária a abordagem diatópica ou dialógica através do percurso em diferentes discursos culturais, com o reconhecimento de diferentes visões, horizontes e universos jurídicos: “Convidados a pensar de forma fundamentalmente plural, reconhecendo que pode haver escolhas fundamentalmente diferentes que os homens fizeram para pensar sobre suas vidas e as organizar” (EBERHARD, 2004, p. 176).

É claro a relação entre a construção de uma cultura de paz e o enfrentamento dos conflitos e violências de todo o tipo. Rayo (2004) entrelaça esses dois assuntos quando diz que a resolução de um traz o objetivo final do outro:

A paz como aspiração e necessidade humana significa não só uma diminuição de todo tipo de violência, mas também condição indispensável para que os conflitos possam ser transformados criativamente e de forma não-violenta, de tal forma que criemos a paz na medida em que somos capazes de transformar os conflitos em cooperação, de maneira criativa e criadora, reconhecendo os oponentes e utilizando o método do diálogo (RAYO, 2004, p. 29).

Dentro dessa ótica, é essencial trabalhar a educação como é um direito humano, voltada para construção de uma cultura de paz que venha a trabalhar sob a condição do “nunca mais”, isto é, para o ‘nunca mais’ através do resgate a memória histórica, quebrando a ‘cultura do silêncio’ e da impunidade (MELLO, 2008).

A ideia de trabalhar educação e direitos humanos em prol de uma cultura de paz também é perceptível na Recomendação de 1974 da ONU para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre Educação para direitos humanos, ao passo que estabelece que as metas da educação para direitos humanos são “promover o entendimento internacional”, a “cooperação” e a “paz”, sendo todos indivisíveis, o que favorece relações amistosas entre povos e Nações. É o que Baxi chama de “educação internacional” (BAXI, 2007, p. 231). Através disso, é possível viver democraticamente em uma sociedade plural, onde haja respeito aos diferentes grupos e culturas que a constituem.

A educação, dentro desse contexto é mais que um direito, é consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade, é argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, é requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

A Declaração da UNESCO sobre educação para direitos humanos realizada em Montreal, no ano de 1993 enfatiza em um dos seus propósitos, o aprimoramento da universalidade dos direitos humanos, através do enraizamento desses direitos nas mais diversas culturas (BAXI, 2007).

Em continuação, a Declaração de Viena sobre os Direitos Humanos amplia a Recomendação da UNESCO de 1974 inserindo a educação na missão de propiciar paz, democracia, desenvolvimento e justiça social (BAXI, 2007). Propicia um repensar sobre determinados fatores como, igualdade entre sexos, culturas diferentes, desigualdades sociais, e assim, desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade e de tolerância quanto a esses fatores. Assim, o discurso dos direitos humanos deve ser pluralista, isto é, deve atribuir a mesma dignidade a todas as tradições do mundo (BAXI, 2007).

A seção IV desse documento deixa claro que os objetivos da educação para direitos humanos deve ser a promoção e a conquista de relacionamentos estáveis e harmoniosos entre comunidades, estimulando assim o entendimento mútuo, a tolerância e a paz (ANDREOPOULOS; CLAUDE, 2007).

Ainda, nessa conferência foi solicitado a todos os países que incluíssem os direitos humanos, as leis humanitárias, a democracia e as normas legais como disciplina no currículo de todas as instituições educacionais, formais e não-formais.

A partir da Declaração de Viana, especialmente na sua seção IV restou claro a importância de inserir os direitos humanos no ensino como estratégia de trabalhar o aprendizado e o respeito pela dignidade, de forma a assegurar esse respeito em todas as sociedades.

Ressalta-se ainda a necessidade de trabalhar uma consciência em educar para o ‘nunca mais’:

Exige manter sempre viva a memória dos horrores da história, buscando ressaltar as práticas e lutas dos movimentos sociais populares pelo reconhecimento e conquista de seus direitos e cidadania no cotidiano. No que se refere ao ensino de história essa proposta corresponde ao objetivo de resgate da memória histórica no sentido de manter viva a memória dos processos históricos (escravidão, genocídio, colonizações, ditaduras) que atentaram contra o essencial direito à dignidade da pessoa humana (MELLO, 2008, p. 139).

Ante essa consciência acerca do passado, trabalhar para uma cultura de paz implica no ensino da história que vem sendo refletida na formação da cidadania. Bittencourt (1997), por outro lado, confere outro enfoque aos objetivos da história, detalhando o seu papel na formação não somente da cidadania, mas também na formação política do cidadão.

Rodrigues também assevera acerca da violência, dos conflitos e da criminalidade como problemas centrais na sociedade contemporânea. Dentro desse contexto de violências e de conflitos, a educação possui papel transformador: “[...] poder que nós temos em nossas mãos, o poder de mudar os alunos, mudar suas vidas, mudar seus pensamentos. Quem faz isso é a família, claro, mas o professor também tem esta responsabilidade” (RODRIGUES, NOGUEIRA, 2011, p. 170).

Acerca da busca de uma cultura de paz, Freire pressupõe necessariamente uma confrontação crítica acerca dos conflitos existentes, que acabam por gerar intolerância e a falta de solidariedade. Ainda leciona que dentro dos ambientes escolares deve o professor aprender com a diversidade e buscar alcançar uma sociedade baseada na ética ao respeito das diferenças, de forma a conviver com tais diversidades e multiculturalidades, para que se torne possível a convivência harmônica entre direitos e deveres (FREIRE, 2000).

Freire deixa claro que prioriza uma formação do sujeito através de uma educação que estabeleça uma relação direta e dialética com a Paz. Sua premissa reside no fato de que a educação empodera o sujeito e o torna responsável por manter a paz.

Um dos principais desafios hoje é construir uma cultura de paz, baseada na tolerância, e assim, elidir a cultura de violência, através do diálogo, do respeito mútuo. De igual forma a educação deve refletir a diversidade cultural, reflexo de uma educação intercultural que promove o aprendizado e a troca de conhecimento entre diferentes culturas, em prol da paz, dos direitos humanos, da coexistência pacífica e da diversidade cultural.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrido na Tailândia, no ano de 1990 enfatizou que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO, 1990).

Apesar de todos esses documentos buscarem uma consciência reflexiva sobre assuntos que envolvem respeito às diversidades, culturas, tolerância, os mesmos chamam a atenção para uma postura responsável dos Estados na efetivação dessas premissas.

A perspectiva intercultural é defendida por Candau (2008) no sentido de promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Candau (2008) esclarece que para que haja uma educação intercultural, deve haver uma desconstrução, penetrando no universo dos preconceitos e das discriminações impregnadas nas relações sociais e que configuram o atual contexto vivido em sociedade.

Para uma cultura de tolerância, é preciso enxergar a multiplicidade cultural e assim entender que não existe uma uniformidade cultural e que isso deve ser respeitado. Somente assim será possível construir uma cultura de tolerância, ou seja, a partir da conscientização e da aceitação das diferenças e diversidades.

Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos:

Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o monocultural (CANDAUI, 2008, p. 53).

A partir disso, resta claro que a prática da tolerância e aceitação das diversidades e, por consequência, da construção de uma sociedade multicultural é o pressuposto para a quebra do paradigma de uma sociedade monocultural, que não é adepta a essa pluralidade de culturas.

Quanto à necessidade de resgatar os processos de construção das identidades culturais tanto pessoal como coletivo. Para a autora, esse resgate está relacionado com o reconhecimento e promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais, exigindo igualmente uma reconstrução de toda a dinâmica educacional:

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve (CANDAUI, 2008, p. 54).

Notório que essa relação estabelecida entre educação e o pluralismo, entre direitos humanos e educação com diferentes culturas constroem um horizonte de afirmação da dignidade humana. Esse caminho abre possibilidade para quebrar com a hegemonia social, política e educacional.

A perspectiva da interculturalidade dialoga com o outro, com as diferentes culturas, caminhando para uma a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008).

Educar para a paz se insere dentro da ideia de resgate da memória histórica para o fortalecimento da verdade e da justiça, a fim de propiciar o esclarecimento, a compreensão e o estudo dos acontecimentos (CABEZUDO, 2012).

A educação assim vem a ser fundamental nessa mudança de paradigma acerca da resolução de conflitos, haja vista ser necessário que todas as pessoas sejam educadas para essa nova cultura de pacificação, principalmente, todos os profissionais envolvidos nesse processo.

Trata-se de tornar o conflito como um processo educativo de cidadania; um instrumento de aprendizagem. O ser humano é um ser relacional, por isso precisa aprender a respeitar o outro, considerando suas necessidades, desejos, não apenas subjugar-lo, puni-lo, dominá-lo. Existem regras, normas, leis e direitos na estruturação do coletivo e por meio de um processo maior de democratização da Justiça e construção da cidadania, com consciência de sua responsabilidade, as relações comunitárias serão mais respeitadas, igualitárias e fraternas (AMES, 2012, p. 94).

Assim, a necessidade de que todos os seres humanos sejam educados para compreender as suas próprias necessidades e reconhecer às dos outros. Diz ela que sem educação, não há qualquer possibilidade de participação, da busca por ideais de liberdade e de justiça, de forma responsável compartilhadamente e com sentimento fraternal (AMES, 2012).

Dentro dessa perspectiva emancipatória, ainda a mesma autora coloca que a educação é política, haja vista ser essa a ordenadora da vida social e com isso a “educação deve basear-se em valores coletivos para situar o entendimento de que deve combinar independência individual com participação política” (AMES, 2012, p. 95). A aliança desses dois elementos deve ser compreendida pelas pessoas, a fim de que queiram então participar da vida pública com liberdade e responsabilidade e assim seja capaz de construir uma cultura de paz.

O conceito moderno de educação para a paz envolve a compreensão dos acontecimentos históricos, adquirindo sentido inclusive no campo pedagógico, como também fora do ambiente escolar. Através desse conceito, se amplia e se adquire um sentido concreto e cotidiano vinculado a vida diária e a práticas sociais de um passado recente e atual e de uma sociedade que se quer para o futuro (CABEZUDO, 2012).

Ocorre uma revisão pedagógica da noção de paz, se expandindo não somente a ausência de guerra, mas sim, abarca os conceitos de cidadania, de emancipação do sujeito, de consciência acerca dos acontecimentos passados, de equidade e de justiça, de solidariedade e dignidade, mas principalmente, abarca o respeito aos direitos humanos e a diversidade seja ela cultural, racial, de gênero ou de sexo.

A história contribui para o “desvendamento das relações históricas que explicam os preconceitos e a discriminação contra os negros no Brasil”, e a partir disso, contribui para a consciência da importância da luta contra esse tipo de atitude discriminatória (MELLO, 2008, p. 143). Ela perquire a formação de um sujeito histórico e de direitos, servindo como base para a afirmação e o reconhecimento dos processos democráticos, hoje “incompatíveis com o tecido sociocultural impregnado de preconceitos, discriminações e intolerância e que configuram relações sociais assimétricas e desiguais” [...] (CANDAU, 2003, p. 9).

Esse processo de aprendizagem que alia a interdisciplinaridade, ou seja, se baseia na história e na memória dos acontecimentos passados, do estudo dos principais aspectos que serviram de base para a proteção dos direitos, através de um processo educativo, como instrumento para a mudança em busca de uma cultura de tolerância e de paz é um caminho nunca acabado a ser trilhado, isto é, são possibilidades sempre abertas, inesgotáveis no sentido de formar sujeitos de direitos dentro de uma sociedade mais justa e igualitária.

Santos ao falar de diálogo como premissa para a tolerância, ressalta a necessidade de um diálogo intercultural, que vai exigir o desenvolvimento de uma hermenêutica diatópica, que amplia ao máximo a consciência de incompletude mútua mediante um diálogo que se desenrola, “com um pé numa cultura e outro noutra” (SANTOS, 2006, p. 448). Esse intercâmbio dialógico é necessário para reforçar as ideias de tolerância, de dialogar com o outro, com o diferente.

Acerca da tolerância, Silva leciona ser capaz de ver o outro como ser de direitos, o que pressupõe reconhecer que esse outro possui direitos assim como ele:

A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz. A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro (SILVA, 2009, p. 142-143).

É necessário além do reconhecimento dos direitos do outro através do exercício de tolerância, o reconhecimento e o respeito aos outros exatamente pelas suas diferenças e não por aquilo que possam ter em comum com o grupo. É o verdadeiro exercício do respeito às diferenças.

A diferença não pode nem deve ser um problema. Ela faz parte da constituição natural do ser humano e da diversidade natural da realidade [...] Precisamos aprender a trocar experiências, aprender com o outro a respeitar o modo de vida de cada grupo, garantindo espaço para sua manifestação (SILVA, 2009, p. 151).

Isso demonstra claramente que a pluralidade e a diversidade são aspectos originários do ser humano, e dessa forma, não deve o mesmo ser compreendido em uma única essência.

A própria introdução da Declaração Universal dos Direitos Humanos deixa clara a importância de uma “compreensão comum” acerca dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Igualmente ressalta a importância de um

padrão comum de realização”, seja em termos nacionais ou globais, a fim de fazer com que cada indivíduo tendo conhecimento disso, “tente por meio do ensino e da educação promover o respeito por esses direitos e liberdades” (BAXI, 2007, p. 229-230).

A principal característica da interculturalidade é não possuir caráter universal, devendo ser preciso buscar equivalentes homeomórficos⁵ através de outras culturas, e assim, ampliar e emancipar a visão do direito (EBERNHARD, 2004).

A viabilidade da educação para a paz está atrelada ao respeito aos direitos humanos e ao estudo da história. Somente uma educação voltada para a paz e para o respeito dos direitos humanos possibilitará o desenvolvimento integral de valores universais e que são necessários para transformar a realidade e buscar uma sociedade mais justa e menos conflituosa.

⁵ Significa procurar em outras culturas o mesmo significado para o que se denomina de direito no Ocidente.

1.5 O Direito Humano à educação

Contemporaneamente a vida em sociedade é marcada por contrastes e desigualdades sociais, de oportunidades e de direitos, onde poucos concentram muito e muitos são excluídos. Assim, a presença de um espaço de participação, de voz ativa, de poder de decisão, de informação e oportunidades de aprendizagem é primordial para a construção de uma cultura em direitos humanos.

Assim, a escola pode servir-se como esse espaço de escuta e de aprendizado tendo o direito à educação como principal instrumento na construção da cultura de direitos humanos,

O direito à educação, dentro do contexto de consagração internacional dos direitos fundamentais foi disciplinado em diversos tratados, cartas de princípios e acordos internacionais, objetivando a consagração da dignidade da pessoa humana (GARCIA, 2012).

Mas, antes desse reconhecimento internacional da educação já existiam relatos de que a educação era voltada a formação do indivíduo desde as primeiras sociedades politicamente organizadas. Contudo era direcionada apenas a formação das classes dominantes, educadas para governar. A Grécia e em Roma foram exemplos fieis desse modelo. Após a invasão dos bárbaros e fragmentação do poder, a Grécia passa a conferir a Igreja à tarefa de educar, passando a ter conotação religiosa, mas permanecendo destinadas as classes dominantes (GORCZEVSKI, 2009).

Esse panorama somente veio a alterar-se a partir do século XVI, quando suscitou a ideia de popularizar a educação, justamente em um momento de profundas transformações, a citar o surgimento do capitalismo, a ascensão do comércio e indústria, queda do feudalismo e o surgimento do Estado Moderno, que indicaram a necessidade de reconstruir um mundo novo, ao passo que o homem moderno assumiu um novo paradigma (GORCZEVSKI, 2009).

Dentro desse contexto, a educação exerceu destaque ao passo que passou a ser vista como instrumento de transformação exigido nesse novo tempo, com características pedagógicas e paternalistas. Mesmo com um intuito reformador, o conhecimento não era autônomo, tendo sido os filósofos os primeiros a delinear propostas sobre educação (GORCZEVSKI, 2009).

Cabe frisar que as propostas pedagógicas do Iluminismo sofreram influência das ideias dos principais pensadores da época, a citar Locke, através dos lemas virtude, sabedoria, educação e conhecimento; de Rousseau, através da relação educação e natureza humana; de Voltaire, através da defesa da liberdade de pensamento; Kant, através da relação liberdade e

educação, que acabam reafirmando um movimento crítico à educação dogmática (GORCZEWSKI, 2009).

Com isso, as propostas educativas se estenderam as outras camadas sociais, com ênfase a uma escolarização universal, contudo, as iniciativas de trabalhar uma teoria da educação ocorreu a partir da segunda metade do século XVIII, o reconhecimento jurídico desse direito (GORCZEWSKI, 2009).

A partir disso, a educação passou a ser institucionalizada, impondo-se em relação à Igreja, que mantinha o estilo tradicional e elitizado, a fim de propiciar o acesso a esse direito pelos trabalhadores. Tornou-se assim de interesse público, reduzida em marcos legais, contudo, sem ser obrigatória (GORCZEWSKI, 2009).

Somente no século XX é que a educação passou a ser referenciada nas constituições nacionais, surgindo o compromisso do Estado em assegurar esse direito à todos. Após isso, vários documentos reconheceram a educação como direito (GORCZEWSKI, 2009). A Declaração Universal dos Direitos do Homem proclamada na Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 assegura no artigo 26⁶ o direito à instrução de forma gratuita, obrigatória e de acesso à todos, como condição de efetivar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e assim fortalecer os direitos do homem e suas liberdades fundamentais.

Esse documento foi proclamado como um padrão comum de conquista por todos os povos e todas as nações, servindo como orientação a todos em empenhar-se, através da educação, com o fito de promover o respeito pelos direitos e liberdades. Dentro desse contexto, a educação foi elemento fundamental presente na Carta das Nações Unidas para promover os direitos humanos, onde se originou a ONU – Organização das Nações Unidas, organismo criado através da Carta das Nações Unidas, surgida após o final da Segunda Guerra Mundial, objetivando, conforme assevera Maia:

⁶ Artigo XXVI: 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem 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. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos.

Contribuir para desenvolver relações entre as nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, e tomar medidas para fortalecer a paz universal. Também é seu objetivo conseguir cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua, religião ou outra (MAIA, 2012, p. 87).

A educação e o ensino, após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tornaram-se obrigação de cada indivíduo e também de cada órgão da sociedade. Postular a educação como um direito humano não foi apenas uma forma de promover os direitos humanos, mas sim, um fim em si mesmo. A educação não possui valor neutro, conforme preâmbulo da Declaração, que estabelece que um dos objetivos da educação é fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948 igualmente dispôs em seu artigo 12⁷ o direito à educação a todos, com ênfase aos princípios da liberdade, moralidade e solidariedade humana. Igualmente, a Carta Internacional Americana de Garantias Sociais, no seu artigo 4⁸ igualmente prevê o direito de todo trabalhador receber educação profissionalizante e técnica para aperfeiçoar suas aptidões e conhecimentos.

A Assembléia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, através da Declaração dos Direitos da Criança dispôs no artigo 7⁹ que toda criança teria direito à educação de forma gratuita e obrigatória no primeiro grau. De forma clara também dispõe que a educação será promovida de forma a capacitar a criança para que desenvolva suas aptidões em igualdade de condições, enfatizando a criação de uma consciência de responsabilidade moral e social.

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação celebrou, em 14 de dezembro de 1960, a Convenção Relativa à Luta contra todas as formas de

⁷ Artigo 12.

Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária.

⁸ Artigo 4º.

Todo trabalhador tem direito a receber educação profissionalizante e técnica para aperfeiçoar suas aptidões e conhecimentos, obter maiores remunerações de seu trabalho e contribuir de modo eficiente para o desenvolvimento da produção. Para tanto, o Estado organizará o ensino dos adultos e a aprendizagem dos jovens, de tal modo que permita assegurar o aprendizado efetivo de um ofício ou trabalho determinado, ao mesmo tempo em que provê a sua formação cultural, moral e cívica.

⁹ Artigo 7º:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades; desenvolver suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se membro útil da sociedade.

Discriminação. Na área educacional veio a determinar o significado da palavra discriminação como:

a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo; e c) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (GARCIA, 2012, p. 04).

Esse entendimento encontra-se presente no artigo 4¹⁰ da Convenção, que precípua eliminar todas as formas de discriminação, através de políticas nacionais formuladas pelos Estados Partes visando promover a igualdade de oportunidade em matéria de ensino.

Entre as obrigações assumidas pelos Estados, no âmbito dessa Convenção, está a de adoção imediata de medidas efetivas, particularmente nos campos do ensino, educação, cultura e informação, com vistas ao combate aos preconceitos, que conduzem à discriminação racial. Ainda, se obrigam a promover o entendimento, a tolerância, a amizade entre nações e grupos étnicos e raciais (MAIA, 2012, p. 95).

Por sua vez, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 16 de dezembro de 1966, estabelece no seu artigo 13¹¹ que todos os Estados que aderirem ao

¹⁰ Artigo 4. a) tornar obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em função das capacidades individuais; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei; b) assegurar em todos os estabelecimentos públicos do mesmo grau um ensino do mesmo nível e condições equivalentes no que diz respeito à qualidade do ensino dado; c) encorajar e intensificar, por métodos apropriados, a educação de pessoas que não receberam instrução primária ou que não a terminaram e permitir que continuem seus estudos em função de suas aptidões; d) assegurar sem discriminação a preparação ao magistério.

¹¹ Artigo 13 Inciso 1. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em 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 em 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. Inciso 2. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a) a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; b) a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; c) a educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; d) deverá-se fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária; e) será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente. Inciso 3. Os Estados-partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais, de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. Inciso 4. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitadas os princípios enunciados no parágrafo 1º do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.

pacto deve reconhecer automaticamente o direito à educação. Na sequência, o artigo 14¹² veio estabelecer o prazo que obrigatoriamente todos os Estados devem elaborar e adotar um plano educacional obrigatório e gratuito à todos.

Para Duarte, tanto o artigo 13 como o artigo 14 “estabelecem obrigações de caráter prestacional a serem realizadas progressivamente ou, ainda, impõem ao Estado a adoção de medidas legislativas concretas para aprimorar a proteção desses direitos” (DUARTE, 2007, p. 12).

Nesse sentido, trata-se de uma política social que visa através da educação disponibilizar e efetivar esse direito já consagrado pelos textos internacionais:

O aspecto social gera obrigações estatais positivas tendentes a tornar o direito à educação primária disponível e acessível a todos, incluindo crianças de rua, comunidades rurais dispersas, portadores de necessidades especiais etc. Cabe aos Estados-partes a aplicação de investimentos para a organização e manutenção de um sistema público de educação capaz de garantir o acesso de todos a escolas públicas, sempre de acordo com o princípio da não-discriminação (DUARTE, 2007, p. 13).

O referido pacto fortaleceu e promoveu os direitos humanos através do agrupamento dos objetivos educacionais e de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento pleno da personalidade humana. Esse documento assumiu o mesmo espírito da Declaração de 1948 no tocante a educação gratuita, de acesso à todos e obrigatória na fase fundamental. Acerca da imperatividade das normas previstas no referido Pacto em relação aos Estados-parte, refere-se:

Do que foi exposto a respeito do Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, é possível afirmar que a proteção desta categoria de direitos compete ao Estado como um todo, o qual deve criar condições reais para o seu gozo. O Executivo, sujeito às obrigações assumidas no plano internacional, deve implementar as políticas públicas necessárias à concretização desses direitos. A vinculação aos documentos internacionais tampouco exime o Legislativo. No caso específico do direito à educação, é preciso fazer planos e destinar recursos financeiros à criação de condições de acesso e permanência no ensino, além de ampliar as possibilidades existentes. Já o Judiciário, por ser um poder inerte, que só atua mediante provocação, deverá julgar as disputas envolvendo a concretização desse direito, as quais terão, muitas vezes, no pólo passivo da relação jurídica instaurada, o próprio Executivo ou Legislativo (DUARTE, 2007, p. 13).

¹² Artigo 14.

Todo Estado-parte no presente Pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou território sob a sua jurisdição a obrigatoriedade ou a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecido no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

O Protocolo Adicional ao Pacto de San José da Costa Rica (Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) também denominado de Protocolo de San Salvador realizado em 17 de novembro de 1988, dispôs igualmente acerca da consagração do direito à educação pelos Estados que aderirem ao mesmo, através de seu artigo 13, 3¹³.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989, em seu art. 28,¹⁴ dispõe acerca do reconhecimento do direito à educação em igualdade de condições.

O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos determina no seu artigo 19¹⁵ que quando um país adota o sistema internacional de direitos humanos não deve haver qualquer tipo de impedimento acerca do aprendizado sobre tais direitos, até porque a educação é um processo que envolve uma troca de ideias, uma disseminação de saberes, e por tal razão, não deve ser travancada.

A Convenção contra a Tortura e outros tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes foi assinada em 1984 pela ONU e ratificada pelo Brasil em 1989 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro através da lei nº 9.455/97, que criminalizou a prática da

¹³ Artigo 13,3.

Os Estados Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação: a) O ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente; b) O ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional de segundo grau, deve ser generalizado e tornar-se acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; c) O ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; d) Deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau; e) Deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciado para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental.

¹⁴ Artigo 28.

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente a todos; b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade; c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados; d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar (...).

¹⁵ Artigo 19.

1. Ninguém poderá ser molestado por suas opiniões.

2. Toda pessoa terá direito à liberdade de expressão; esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, independentemente de considerações de fronteiras, verbalmente ou por escrito, em forma impressa ou artística, ou qualquer outro meio de sua escolha.

3. O exercício do direito previsto no § 2º do presente artigo implicará deveres e responsabilidades especiais.

Conseqüentemente, poderá estar sujeito a certas restrições, que devem, entretanto, ser expressamente previstas em lei e que se façam necessárias para:

a) assegurar o respeito dos direitos e da reputação das demais pessoas;
b) proteger a segurança nacional, a ordem, a saúde ou a moral pública

tortura no Brasil. Através dela buscou-se dar ênfase as medidas educacionais que visavam conscientizar as pessoas sobre a prática da tortura, a fim de inibir a sua ocorrência. O seu artigo 10¹⁶ expressa essa medida em assegurar que a educação sirva de instrumento para que as pessoas saibam o significado da tortura e assim, venham a impedir a sua incidência (MAIA, 2012).

Mais recentemente, nos anos de 1995 a 2004, as Nações Unidas proclamaram “A Década das Nações Unidas para a Educação para direitos humanos”, com o propósito de treinar, disseminar informações com o objetivo de construir uma cultura universal de direitos humanos, a partir do compartilhamento de conhecimento voltado ao respeito e fortalecimento dos direitos humanos e liberdades fundamentais, ao desenvolvimento completo da personalidade humana, ao senso de dignidade, promovendo a compreensão, a tolerância, a igualdade de gênero, a amizade entre nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos, e assim, propiciar a todas as pessoas a capacidade efetiva de participar de uma sociedade livre e voltada para a paz (MAIA, 2012).

Demonstra-se através desses propósitos que a premissa maior era desenvolver atividades educativas voltadas para os direitos humanos, como instrumento de emancipação de grupos vulneráveis ou de vítimas de violações aos direitos humanos.

Na prática, os termos constantes em todos os documentos internacionais demonstram que as atividades de educação para direitos humanos vêm a informar a todos os indivíduos, seus direitos e responsabilidades.

A educação em direitos não é um modismo educacional passageiro. Não é uma invenção excêntrica, resultado de seminários de planejamento projetando, cuidadosamente, sonhos para o século XXI. A educação para direitos humanos é uma obrigação internacional, com uma história de meio século (ANDEOPOULOS; CLAUDE, 2007, p. 35).

A prova disso, em especial, em matéria educacional, o Brasil aderiu a diversos documentos internacionais, como:

¹⁶ Artigo 10.

1. Cada Estado assegurará que o ensino e a informação sobre a proibição de tortura sejam plenamente incorporados no treinamento do pessoal civil ou militar encarregado da aplicação da lei, do pessoal médico, dos funcionários públicos e de quaisquer outras pessoas que possam participar da custódia, interrogatório ou tratamento de qualquer pessoa submetida a qualquer forma de prisão, detenção ou reclusão.

2. Cada Estados Parte incluirá a referida proibição nas normas ou instruções relativas aos deveres e funções de tais pessoas.

Conferência Internacional de Educação para Todos, Jomtien - Tailândia, 1990; a Declaração de Nova Delhi - Índia, 1993; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo - Egito, 1994; a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social, Copenhague - Dinamarca, 1995; a 4ª Conferência sobre a Mulher, Beijing - China, 1995; a Afirmação de Aman - Jordânia, 1996; a 45ª Conferência Internacional da Unesco, Genebra - Suíça, 1996 e a Declaração de Hamburgo - Alemanha, 1997 (VIEIRA, 2001, p. 09).

A Constituição Federal de 1988 deixa claro em seus artigos 5º, 6º e 7º forte influência desses documentos internacionais, seguindo o mesmo entendimento da Declaração Universal de Direitos Humanos, no tocante a educação:

Em certo sentido, a comunidade internacional, na qual o Brasil se insere, por intermédio da Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU, antecede e inspira a Constituição Federal de 1988, somando-se às exigências da sociedade brasileira, também no campo educacional, além de outros (VIEIRA, 2001, p. 09).

A Constituição além de deliberar acerca da vida social, política e jurídica do Brasil, organizando o Estado e sociedade, passa também a tratar da educação de forma a concretizá-la. Diz o autor: “Assim, quando se buscam as bases do Direito Educacional, o ponto de partida deve estar na Constituição, naqueles princípios abrangentes, capazes de se multiplicarem em muitos direitos, em muitas garantias e muitos deveres” (VIEIRA, 2001, p. 07).

A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social previsto no artigo 6º¹⁷; contextualizar o direito à educação como um direito fundamental, como condição indissociável para uma vida digna.

O acolhimento da educação como um direito fundamental de todos é reflexo do Estado Democrático de Direito, já que impõe, não apenas o respeito aos direitos individuais como também a realização dos direitos sociais.

Observar-se-á que a adoção da educação pela Carta de 1988 impõe ao poder público o dever de realizar esse direito que é de interesse coletivo. Da mesma forma, será analisado o caráter universal da educação, já que consagra a todo cidadão esse direito.

Pretende-se demonstrar que a educação como um direito social pode ser a condição para que se corrijam as desigualdades hoje existentes, bem como, pode servir como instrumento para que, na era da informação e do conhecimento, constituam-se cidadãos planetários e sabedores dos seus direitos.

¹⁷ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição

Já, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989 foi uma forte influência para a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Em matéria educacional assumiu os Estados, a obrigação de adotar medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais para proteger a criança de todas as formas de violência:

A Convenção afirma que a educação da criança deve ser voltada para o desenvolvimento de sua personalidade, seus talentos e suas habilidades físicas e mentais, até o máximo de seu potencial; ao desenvolvimento pelo respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; respeito à sua identidade cultural, à sua língua e seus valores; para o preparo da criança para uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, amizade entre os povos, e entre as diferenças etnias (MAIA, 2012, p. 97).

Todas as disposições tocantes à educação presentes nesses documentos internacionais serviram de base para a formulação das normas acerca da proteção desses direitos nas legislações pátrias, contribuindo para a construção do atual conceito de educação, como um instrumento emancipador do indivíduo, através do conhecimento e dos saberes.

Nesse contexto, a educação é consagradamente um direito humano reconhecido nacional e internacionalmente, e hoje imprescindível como instrumento na construção do conhecimento e para o processo de democratização do conhecimento, pois “possibilita a cada um o pleno exercício de sua cidadania, capacitando-os para a tomada de decisões e para a escolha consciente do caminho a seguir na sua vida em sociedade” (TEIXEIRA, 2002, p. 35).

Somente se é verdadeiramente humano quando se passa por um processo educativo, ou seja, ninguém nasce pronto e acabado como ser humano, mas sim, torna-se humano através de um processo chamado de educação e ao qual se tem o direito humano básico de vivenciá-lo, atuando como sinônimo de socialização e como um processo de humanização (ANDRADE, 2008).

A educação sendo um direito humano e voltada a atuar em prol dos direitos humanos desconstrói a visão precária acerca desses direitos e cria condições para um processo emancipatório dos sujeitos sociais, através da capacitação nos ambientes escolares. Sem dúvida, isso ocasiona uma consciência acerca dos direitos e um pensamento crítico acerca dos dilemas cotidianos. Está intimamente ligada a ideia de transformação social do indivíduo, em prol de uma sociedade democrática, justa e humana.

Que os direitos humanos aparecem para nós como uma utopia a plasmar e promover nos diferentes espaços da sociedade. Como, tais, apresentam-se como um marco ético-político que serve de crítica e orientação (real e simbólica) em relação às diferenças práticas sociais (jurídica, econômica, educativa, etc) na luta nunca acabada por uma ordem social mais justa e livre (CANDAUI, 1999, p. 16).

A educação pode ser um caminho para a responsabilidade social e política, e ainda, que o saber democrático jamais se constitui de forma autoritária, mas sim, uma conquista coletiva de educador e educando: “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1983, p. 36).

Viola (2010) refere que a educação pode produzir espaços em que os sujeitos em formação se tornem emancipados, e que esse processo educativo seja a condição para uma mudança de paradigma, que venha a romper uma educação reprodutora para uma educação que produza sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e respeitar os direitos e as culturas do outro.

Da mesma forma (DALLARI, 2004), ressalta a importância da educação na vida de todos os seres humanos, pois entende ser um facilitador para a compreensão e aceitação das diferenças existentes de indivíduo para indivíduo, propiciando assim, o apoio necessário para o desenvolvimento interior e social de cada pessoa.

A educação é contemporaneamente o grande desafio do século 21 diante do mundo globalizado e da sociedade em rápida e constante transformação. Nesse contexto, a educação deve adaptar-se às constantes transformações da sociedade contribuindo para que o sujeito compreenda melhor o outro e a si mesmo. Dessa forma, o papel da educação assume uma postura reflexiva sobre os dilemas contemporâneos e propicia a consciência do cidadão sobre o seu papel na sociedade.

Assim, a educação como um direito humano, em sala de aula e fora dela, deve agir na construção de uma cultura de direitos humanos, base para uma democracia solidificada, além de articular a promoção desses direitos.

2 OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO

O tema educação para direitos humanos surgiu no Brasil durante o processo de redemocratização, que iniciou nos anos oitenta, com as diretas já, e assim, concretizou a cultura de participação cidadã, por meio de uma sociedade que reconheça um ao outro como sujeito de direitos e de deveres.

Igualmente emergiu em resposta às práticas ditatoriais que acabaram suprimindo os espaços de liberdade, a partir de um modelo social reprodutor de desigualdades e de radicalização do individualismo a ponto de suprimir os laços de fraternidade¹⁸ (VIOLA, 2010).

Aliar os direitos humanos no campo educacional requer um entendimento acerca da construção histórica do conceito de direitos humanos, de cidadania e de democracia, a fim de estabelecer uma relação desses conceitos no campo político e social (MARINHO, 2012).

Tal medida se faz necessária ao passo que os direitos humanos representam a concretização, em cada momento histórico, das exigências básicas da noção de dignidade, de liberdade, de igualdade e de solidariedade entre os seres humanos (FERNANDES, 2009).

A proposta de trabalhar educação para direitos humanos, a partir do que dispõe o Comitê Nacional de Educação para direitos humanos, busca a efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e a construção de uma cultura de paz, de modo a construir uma sociedade em igualdade de oportunidades e de equidade, que respeite as diversidades e que consolide uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007).

Assim, a educação acaba sendo um instrumento privilegiado na construção do conhecimento e na formação do sujeito como cidadão consciente dos seus direitos e deveres. Igualmente, ela propicia a formação de uma cultura de direitos humanos e a compreensão dos princípios éticos e de respeito através de uma relação dialógica construída a partir da integração dos saberes.

¹⁸ A expressão fraternidade significa amar ao próximo, união ou convivência como de irmãos, harmonia, paz, concórdia, enquanto que a expressão solidariedade significa o laço recíproco de pessoas ou coisas independentes, um sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades de um grupo social, nação ou da humanidade, entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o(s) outro(s). (BRITO, *Rafaela*. Conferência proferida no dia 15 de setembro de 2003, perante o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, em solenidade comemorativa do transcurso dos 15 anos da Constituição da República Federativa do Brasil).

2.1 Aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e jurídicos dirigidos à educação para os Direitos Humanos

Os direitos humanos, sem dúvida, são produto de lutas históricas que representam hoje uma gama de direitos considerados universais e fundamentais a todo o indivíduo, assim como a toda a coletividade. São a grande promessa da modernidade ou pós-modernidade, pois sua ideologia interfere na vida política, ética, social, econômica e cultural da sociedade planetária. As indicações que norteiam essa temática originam-se de aspectos históricos, que refletiram em documentos jurídicos de ordem internacional, que serviram de base para a criação de uma cultura universal de respeito e de valorização dos direitos humanos.

A história e os direitos humanos sempre estabeleceram uma relação, ao passo que os últimos são produtos de conflitos históricos ocorridos com a humanidade: “A historicidade dos direitos humanos reflete a aquisição, a evolução, a transformação e a efetividade de questões concretas da vida (cultura, religião, raça, gênero, crença, condição social, etc)” (WOLKMER, 2008, p. 205).

Claro que os direitos humanos como produtos da história simbolizam atualmente uma concepção valorativa acerca dos direitos reconhecidos ao longo dos séculos XVIII até a atual sociedade pós-moderna.

Ante a atual concepção de sociedade, deve a nova história propiciar aporte crítico e interdisciplinar, atuando conjuntamente no ensino e no despertar para uma conquista efetiva dos direitos humanos. Para o teórico, deve haver o entrelaçamento entre a história, a conscientização através da educação e os direitos humanos:

Ora, se a história é vista como processo temporal que informa e ensina manifestações humanas, e a concepção de direitos resulta da atuação de sujeitos e de suas lutas por satisfazer justas necessidades de vida, o papel da educação não foge da vocação histórica de conscientizar e exercitar a liberdade dos homens. É mediante uma prática de educação que se criam condições para uma opção radical de luta e transformação das sociedades (WOLKMER, 2008, p. 211).

Esse discurso histórico preceitua o resguardo de uma educação dialógica entre os fatos ocorridos historicamente e a atual perspectiva de preservação dos direitos humanos. Busca-se através dessa relação, uma educação conscientizadora onde o indivíduo percebe de forma crítica os problemas que os cerca nesse atual contexto, percebendo a realidade que o cerca de forma crítico-educadora.

De tal forma, o processo histórico de reconhecimento dos direitos humanos constitui a principal conquista da sociedade ocidental, até porque não são produtos da natureza, mas sim da civilização humana, nas palavras de Bobbio, até porque enquanto históricos, são mutáveis e suscetíveis de transformação (1992).

Compreender a historicidade dos direitos humanos é necessário para compreender pedagogicamente esses direitos de forma multicultural:

Concebê-los como novos espaços de práticas sociais e novas manifestações de vida, fundados, no reconhecimento da diferença e na criação de políticas sociais voltadas para a redução das desigualdades, acelerando a redistribuição de recursos e a inclusão social (WOLKMER, 2008, p. 215).

Percebe-se que mesmo sendo os direitos humanos produto de uma tradição liberal-burguesa, que visava o resguardo dos direitos individuais, contemporaneamente não mais se centra no resguardo somente desses direitos, mas sim, passou a incluir os direitos sociais, econômicos e culturais.

Certamente que, na historicidade dos direitos humanos, a discussão do direito das minorias e dos grupos étnicos marginalizados tem favorecido o cenário da multiculturalidade como pauta e como processo de desenvolvimento da democracia em número crescente de países (WOLKMER, 2008, p. 215).

Hoje se percebe uma tendência de historicizar o presente, trabalhar os fatores históricos que serviram de base para o reconhecimento dos direitos contemporâneos, através da utilização de uma educação conscientizadora, que busca prática de liberdade e de emancipação, justamente para formar um contraponto ao atual contexto individualista, monocultural.

Indiscutivelmente, a história foi preponderante para o reconhecimento contemporâneo da importância e valoração dos direitos humanos, suas reivindicações e necessidade no atual contexto de conflitos sociais. A educação se insere como instrumento capaz de estabelecer uma relação entre os acontecimentos passados e a necessidade de criar uma perspectiva consciente e emancipada acerca da importância de valorizar esses direitos.

Da mesma forma, aliar educação e direitos humanos é um desafio da contemporaneidade. Assim, a filosofia, igualmente a história, aliadas a educação para direitos humanos trabalha a necessidade da interdisciplinaridade como forma de buscar um cidadão emancipado.

A filosofia contemporânea, em relação a esse aspecto suscitou o despertar de uma autocrítica em relação à forma tradicional de abarcar os saberes. Não se trata de trabalhar a educação através da filosofia, de forma a “desconstruir” a forma tradicional de transmissão de saberes, mas sim, de pensar a educação e a filosofia horizontalmente como dois saberes, mesmo que distintos, possuem propósitos semelhantes, pois se voltam ao desenvolvimento da pessoa, à formação do sujeito, e, por consequência, do cidadão (RABENHORST, 2008).

O ramo filosófico que possui relação direta com a educação é a filosofia prática, que reinou durante quase todo o século 20, e que teve o seu objeto de estudo na ação humana, em especial, o modo de agir do sujeito no mundo, sob o ponto de vista moral e político. Kant, de acordo com o pensamento filosófico suscitava: “O que devo fazer?” (RABENHORST, 2008, p. 95). Assim, além de tentar compreender a ação humana, a filosofia prática também se preocupa com a valoração, normatização e direção dessa conduta humana.

A educação, segundo a concepção filosófica prática não serve unicamente para desenvolver as aptidões morais do indivíduo, mas principalmente é o principal instrumento de correção das desigualdades resultantes da tamanha diversidade de talentos, estando aí a sua função essencial dentro da realização da justiça social.

Já, no ano de 1971, com a publicação da obra denominada “Uma teoria da Justiça”, do teórico J. Rawls houve o marco do ressurgimento da filosofia política, moral e jurídica, onde se trabalhou a educação a partir da teoria da justiça, com uma função ampla a partir de uma concepção política:

Isso significa que, para além de seu valor instrumental, em uma sociedade bem ordenada, a educação faz com que os indivíduos se reconheçam uns aos outros livres e iguais. Ela também tem o papel de tornar as pessoas capazes de desfrutar de sua própria cultura, de desempenhar um papel na sociedade e de formular metas e planos de vida à luz dos meios e objetivos disponíveis (RABENHORST, 2008, p. 99).

Baseada nos princípios da igualdade e da diferença, a ideia é que a educação auxilia no desenvolvimento moral do indivíduo, fator imprescindível para uma vida civil: “É através dela que desenvolvemos nosso senso moral e as virtudes políticas, tais como a tolerância, o respeito mútuo e o senso de equidade” (RABENHORST, 2008, p. 99).

A premissa da teoria da justiça de Rawls é clara ao entender a educação como imprescindível numa cultura política democrática caracterizada por uma sociedade pluralista, pois através dela se permite a disseminação de valores necessários a constituição da cidadania.

O que a educação deve ensejar são vínculos sociais baseados em valores comuns que se sobrepõem aos pertencimentos particulares a uma cultura ou religião, por exemplo. Numa sociedade plural, a razoabilidade deve ser a base para a convivência, pois é ela que permite a possibilidade de entendimento entre indivíduos divididos por doutrinas morais, religiosas ou filosóficas [...] através da educação o indivíduo deve aprender quando e como discordar publicamente, e saber apresentar razões apropriadas para avaliar as instituições [...] Aprenderia também que é inevitável e desejável que os cidadãos tenham visões diferentes do que vem a ser uma concepção política mais apropriada (RABENHORST, 2008, p. 100).

A partir dessa concepção filosófica, a educação para direitos humanos é vista como um instrumento para o exercício pleno de uma cidadania participativa, a medida que promove não somente o desenvolvimento moral e cívico do indivíduo, mas fortalece a ideia de uma cidadania ativa que preocupa-se com o coletivo e que aceita o diferente, que se propicia a tolerância, que empodera o sujeito e transforma o social.

A partir do modelo sociológico, a educação é vista de forma complexa, representada pelo processo de comunicação como cédula do processo social. Assim, o espaço educacional não se limita ao espaço escolar, mas sim a um sujeito que ao ler e aprender, a partir do comportamento docente, passa a ser ator do processo educacional (SILVA, 2008).

A problemática reside justamente em integrar esses elementos sociais com a educação em e para os direitos humanos, “principalmente quando sequer os docentes estão capacitados a conviver com a diferença, nem para a diferença [...]” (SILVA, 2008, p. 176).

Essa constatação representa o grande desafio dessa problemática, ou seja, alterar concepções ou opiniões, reconhecer enganos ou erros, para que se possa construir uma cultura de tolerância, de respeito, ou ainda, para que se reconheça um pensar em direitos humanos.

A visão sociológica que contribui para a educação para direitos humanos deixa clara a impossibilidade de construção de um modelo ideal para uma educação em e para os direitos humanos. No entanto, levanta a possibilidade de buscar alternativas nesse intuito, entendendo ser o Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, a ser abordado a seguir, uma dessas alternativas, até porque a vida em sociedade não é formada unicamente pelo consenso, além de constar vozes das diversas camadas sociais: “Por isso, uma explicação da vida em sociedade não se pode partir da admissibilidade de consenso como instrumento social, nem mesmo como mecanismo de controle social” (LUHMANN apud SILVA, 2008, p. 183).

Silva (2008) entende que para que a sociologia possa contribuir para a educação para direitos humanos é necessário entender que ela reproduz o estudo da convivência humana como contínuo e difuso, vindo a convergir com a teoria da incompletude

No caso, pensar sociologicamente a educação é envolver nas reflexões questões como a política pública educacional, as formas oficiais e inoficiais da educação, os grupos sociais e sua relação com a educação, os processos sociais associativos e disjuntivos, além de pensar a relação professor/aluno (SILVA, 2008, p. 186).

Dividindo o pensamento sociológico em macro e micro sociologia, têm-se no primeiro a educação como uma instituição social, que inclui a política educacional a cargo da sociedade, da comunidade, da família e institucional, tendo como objeto a política educacional de criação do plano nacional de educação voltado a todos os níveis de ensino. Já, a visão micro-sociológica pensa socialmente a educação através da “relação entre professor e aluno, da política pedagógica, das relações de poder e o cotidiano educacional em determinada instituição, inclusive o processo de avaliação pedagógica” (SILVA, 2008, p. 189).

Fazendo uma análise sociológica do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, aponta-se a presença de uma cultura paternalista, ou seja, o plano apresenta métodos e técnicas de ensino direcionado a todos, o que abre precedente para a indagação de quem serão os professores dos cursos de formação dos professores que irão promover a educação para direitos humanos. Com isso, os possíveis conflitos e violências ocorridos em sala de aula devem suscitar que a escola, a partir desse contexto, tente promover a igualdade de oportunidades a esses sujeitos, ao passo que ao professor, conforme os preceitos do plano, deve ter didática e capacidade pedagógica para controlar esses conflitos e manter os alunos atentos a aula (SILVA, 2008).

Silva coloca um problema acerca da efetivação das metas do plano, em virtude da consciência social crítica, que identifica contradições no discurso da educação em e para os direitos humanos. A primeira delas é em relação ao docente, que partindo das premissas do plano, é “Deus capacitado a retirar os discentes de sua realidade social” (SILVA, 2008, p. 194).

Nesse sentido, salienta não ser um mal, contudo, um alerta para os docentes que a contestação e a crítica devem ser vistas como um ensinamento e como uma capacitação para cidadãos críticos. Isso se deve ao fato de que “consciência social crítica gera mais polêmica, insatisfação e contestações para que se promova um ambiente educacional integrador” (SILVA, 2008, p. 195).

Um dos problemas levantados para essa discrepância entre os objetivos do plano e a realidade encontrada em sala de aula deve-se a distancia social, econômica e cultural dos indivíduos, o que favorece o estranhamento e o distanciamento entre as classes sociais ou até

mesmo insurge a compreensão de que sequer pertence a mesma sociedade (SILVA, 2008, p. 197).

A visão sociológica não desmerece o plano, mas sim apenas apresenta reflexões e constatações acerca de como pode ser realmente eficaz o plano, sendo ele imperativista, e estando ele diante de uma sociedade inconcensual e conflituosa.

A reflexão parte do fato de que o estudo acerca dos direitos humanos não pode abarcar uma única metodologia e pedagogia junto as escolas, justamente porque a visão que cada classe social enxerga é diversa, até porque são experiências diferentes.

Questionarmos qual a concepção de sociedade está contida no PNEDH, principalmente, quando lemos no documento que educação para direitos humanos, envolve implementar elementos à conscientização da desigualdade social. Nossa dificuldade é não imaginarmos que alguém, desde seu contexto cotidiano social, não tenha consciência da desigualdade de oportunidades entre os integrantes das distintas classes sociais. Nossa dificuldade é pensar que mecanismo implementar para que crianças, adolescentes, jovens e adultos das distintas classes sociais passem a conviver mais e assim, reduzir a coisificação, inclusive quando o convívio hoje realizado se limita à relação de trabalho (SILVA, 2008, p. 198-199).

A contribuição sociológica acerca da educação para direitos humanos pauta-se na busca desafiadora de como aliar tamanha desigualdade entre as classes sociais e assim realizar um controle acerca desses problemas com os direitos e liberdades individuais, hoje preponderante no atual contexto mundializado e globalizado.

Já, em relação à contribuição jurídica nessa temática é claro a necessidade de sensibilizar o docente e discente acerca da concepção adequada dos direitos humanos para que possa haver a compreensão da realidade do outro, transmutando-se da realidade de uma escola considerada fábrica de técnicos para uma escola de convivência (NALINI, 2008).

Isso porque a ciência do direito pode servir como instrumento de realização dos direitos humanos, A positivação dos direitos humanos em algumas constituições representa a intenção de conferir estabilidade e propiciar o conhecimento e a aproximação acerca do valor desses direitos.

Dessa forma, a positivação dos direitos humanos considerados universais representa que todas as pessoas devem ser tratadas de forma igual em relação a esses direitos, ou seja, todos devem ter o mesmo tipo de oportunidade.

A educação promove o desenvolvimento da pessoa e promove a dignidade humana. Nesse contexto, o direito à educação é compreendido como o grande construtor do direito à dignidade, do desenvolvimento da pessoa e do preparo para o exercício da cidadania e

qualifica para o trabalho, sendo um direito de todos e um dever do Estado e da família, conforme preceitua o artigo 205¹⁹ da Constituição Federal de 1988.

A Constituição de 1988, no seu artigo 6º²⁰ definiu o direito à educação como sendo o primeiro e o mais importante de todos os direitos sociais no Brasil. Como esse direito promove o desenvolvimento da pessoa humana, vem a promover igualmente os direitos humanos. Da mesma forma, a educação além de ser um direito humano é também um suporte fundamental para realização de outros direitos considerados fundamentais (MARINHO, 2012).

Gorczewski (2009) entende que o artigo 205 da Constituição de 1988 não contempla a educação apenas ao ensino escolar formal, podendo ocorrer em qualquer lugar. Quando se refere ao dever do Estado em garantir a educação, não diz isso ser um monopólio. Diz ser a formação do cidadão em valores éticos, solidários, com paz, justiça e com direitos humanos não ser tarefa única dos Estados, mas sim, uma missão da sociedade, devendo todos assumirem suas parcelas de responsabilidades. Nalini deixa claro que os direitos humanos destinam-se a todos os seres humanos, pois estão positivados de forma generalizada e internacionalizada. Contudo, destina-se principalmente àqueles seres diferenciados e que merecem atenção, exemplificando a mulher, ao idoso, a criança, as minorias: “precisa reafirmá-los, ensinar todas as pessoas a respeitá-los e a torná-los verdades sólidas, consistentes, suscetíveis de invocação da força estatal se não forem observados” (2008, p. 246).

Há um consenso de todos que a educação é um marco jurídico e axiológico, portanto, se constituiu também um direito humano e como um direito não se reduz ao acesso à escola, não estando restrita ao ensino formal (ANDRADE, 2008).

Dessa forma, a proteção dos direitos sociais, em especial, da educação, deve-se ao Estado, conforme bem assevera Bobbio:

Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o super poder do Estado – e, portanto, com o objetivo de limitar o poder -, os direitos sociais exigem, para a sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, ampliação dos poderes do Estado (BOBBIO, 1992, p. 72).

¹⁹ **Art. 205** - 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

²⁰ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição

Em síntese, a educação é um direito social fundamental para a cidadania. Tal afirmação equivale dizer que sem educação não há cidadania e que o pleno exercício da democracia encontra-se obstruído se esse direito social não for amplamente assegurado à população (FLACH, 2011).

Corroborando com esse entendimento:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p. 01).

Resta claro que a inclusão da educação como um direito social é uma conquista de todo cidadão. É o elo entre a efetivação dos direitos, para o exercício de uma cidadania política. A sua inserção como um direito de todos demonstra a dimensão democrática do seu alcance. Efetiva assim a sua universalidade.

A educação se insere no campo jurídico como forma de educar para a cidadania ética, até porque a sociedade é composta de visões distintas, que acabam gerando conflitos que o direito necessita solucionar ou minimizar.

Nesse sentido Nalini ressalta a importância de aliar o direito e a educação para construir uma cultura de direitos humanos:

É o direito e a educação, para a fruição dos direitos humanos, que podem trazer novas trilhas para uma sociedade aparentemente sem rumo. Menos técnica, mais filosofia. Menos armazenamento de informações e mais reflexão. Encarar os enormes reptos de um mundo novo é a missão urgente dos docentes do direito (NALINI, 2008, p. 248).

Delors elenca a necessidade de quatro pilares necessários para concretizar a educação no século XXI de forma a resguardar os valores inerentes aos direitos humanos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (DELORS, 2010).

Nesse sentido, a expressão aprender a viver juntos significa acima de tudo, a necessidade de incorporar uma tomada de consciência:

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, significa o desenvolvimento da compreensão dos outros e um espírito de tolerância, pluralismo, respeito das diferenças e da paz. Seu ponto central é a tomada de consciência – graças a atividades tais como projetos comuns ou a gestão de conflitos – da interdependência crescente (ecológica, econômica, social) das pessoas, das comunidades e das nações em um mundo cada vez menor, mais frágil e interconectado [...] O quarto pilar, “aprender a viver juntos”, é de natureza diferente e mais global: sua omissão poderia ter como consequência o aniquilamento de todos os outros esforços em favor da educação, da saúde e do desenvolvimento, devido a conflitos inter-estatais, guerras civis, terrorismo, dilapidação dos recursos humanos, financeiros e naturais, pandemias et (OIE/UNESCO, 2003, p. 28-29).

Essa constatação é pertinente ao passo que existe uma discrepância intergeracional, ou seja, uma dificuldade da geração passada em se adaptar aos novos assuntos e tecnologias. Assim como, é difícil a assimilação pelas gerações mais novas em relação aos valores das gerações passadas.

E partindo dessa realidade, o educador deverá trabalhar com essa nova geração adepta a todas as modernidades tecnológicas, mecanismos de convencimento acerca desses valores tão importantes no atual cenário internacional: ecologia e meio ambiente, questões de gênero, de raça, às diversidades e o multiculturalismo, a fim de que possam distinguir “entre o que se deve viver como valores e o que se deve respeitar como valores” (NALINI, 2008, p. 250).

A formação jurídica também pode contribuir, mesmo que restritamente, como uma escola de respeito aos direitos humanos, através de educadores conscientes, lúcidos e sensíveis, capazes de romper com a formação tecnicista e direcionar o direito à concretização da dignidade humana (NALINI, 2008).

A pauta valorativa da educação brasileira do século 21 deve mudar de foco, ou seja, as positivamente do valor do ser humano acarretaram a universalidade desses direitos, priorizando não mais apenas a transmissão de informações, mas sim educar treinando para uma cidadania ética, pois o ato de educar passa também a formar moralmente (NALINI, 2008).

A positivação jurídica dos direitos humanos traz a importância do resguardo desses direitos mundialmente reconhecidos. Do mesmo modo, trouxe a necessidade de trabalhar isso de forma interdisciplinar e dialogicamente, isto é, aliar o direito e a educação para direitos humanos para que se possa compreender a complexidade de uma sociedade conflituosa e de um pluralismo cultural, insurgindo uma responsabilidade dos cursos jurídicos em trabalhar a difusão dos direitos humanos, em protagonizar a esses sujeitos, o dever de uma responsabilidade ética, assim como a toda a sociedade, que muitas vezes desconhece a temática, suscitando um exame de consciência que prima pela consolidação desses direitos.

2.2 O PNEDH e outros documentos: a internacionalização das políticas educacionais e a educação como política pública

O mundo globalizado demonstra uma relativização dos valores, isto é, a o surgimento de novos, a reelaboração de alguns e o desaparecimento de outros. O processo educativo, nesse aspecto auxilia na tarefa de descoberta e de redefinição desses valores, ao passo que é o meio adequado para o desenvolvimento de conhecimento, para aquisição de valores, de atitudes e mudanças de comportamentos.

No mesmo sentido, fomentou-se uma consciência, após todos os reflexos do modelo ditatorial, de que o “ato pedagógico pode promover a liberdade e a consciência da igualdade” (VIOLA, 2010, p. 24).

Essa consciência ganhou espaço à medida que trouxe propostas concretas de uma formação cidadã, estruturada dentro de um modelo democrático e com vistas a garantir uma gama de direitos inerentes ao ser humano.

Os direitos humanos, ao longo da segunda metade do século 20 passaram a compor a história como resposta às práticas ditatoriais do autoritarismo militar, em virtude da aniquilação quase que absoluta dos espaços de liberdade, “aprofundando o modelo social reprodutor de desigualdades e radicalizando o individualismo a ponto de praticamente suprimir os laços de fraternidade” (VIOLA, 2010, p. 17).

A partir da ditadura é que os direitos humanos surgiram como alternativa para defender a vida dos perseguidos pelo regime militar. Cabe ressaltar que os direitos humanos não eram considerados, nessa época, hegemônicos, nem tão pouco unânimes: Enquanto movimentavam-se em defesa da vida, da liberdade e da reconstrução da democracia, foram criticados como protetores de subversivos e terroristas” (VIOLA, 2010, p. 17).

Assim, claro que no Brasil, os direitos humanos primeiramente atuaram combatendo a ditadura, a repressão, a censura, a tortura nos métodos investigativos e principalmente, nos assassinatos políticos, passando posteriormente a atuar no processo de democratização política, lutando pelo fim dos crimes cometidos na ditadura e pela anistia dos inimigos do regime, mas, principalmente, pelas eleições diretas e pela constituinte soberana.

Por essa razão que as organizações de defesa dos direitos humanos participaram da criação de diversos movimentos sociais, tais como o Movimento pela Moradia, o Movimento contra a Carestia, o Movimento dos Sem-Terra e o Movimento em Defesa do Meio-Ambiente. Isso gerou uma crítica aos direitos humanos pela grande mídia e pelo Estado autoritário

militar, que passaram a identificá-los como “defensores de bandidos e de marginais” (VIOLA, 2010, p. 17).

Diante de todas essas características históricas, bem como no anseio de construir um país melhor, formou-se a consciência de que o modelo educacional que produzia o medo pudesse passar a promover a liberdade e a consciência da igualdade.

A pedagogia do medo, característica do regime militar passa a ser questionada pelo processo de democratização, pelos educadores e pelos movimentos sociais, quando aprofundaram as discussões sobre a educação para direitos humanos, ganhando espaço não somente nesses movimentos sociais, mas, de forma gradativa também junto às universidades (CANDAUI, 2007).

Os encontros de educadores, esquecidos desde a década de 60, ressurgiram após a redemocratização, através de seminários e congressos com a colocação em pauta dos direitos humanos.

Esses encontros ganharam tamanha importância, que no ano de 1995 foi criada a Rede Brasileira de Educação para Direitos Humanos, que debatiam ideias centrais da educação e direitos humanos (BENEVIDES, 2009).

Em virtude da relevância que os direitos humanos ganharam no início do século 21, reforçados pela interferência da ONU, no período de 1995 a 2004, que priorizou a educação para direitos humanos, bem como, ressaltada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, no ano de 2004, que propôs o Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos, houve a orientação assim em relação aos países membros a implementarem o Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, nos anos de 2005 a 2007 (VIOLA, 2010).

O Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos, objetivou constituir um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para uma cultura universal de direitos humanos (VIOLA, BARREIRA, PIRES, 2011).

O Brasil, já democratizado nessa época assumiu esse compromisso. Foi dessa forma que foram produzidos os primeiros Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), nos anos de 1996 e 2002, através do Decreto nº 4.229, e que deram margem para a criação, em 2003, do Comitê Nacional de Educação para direitos humanos que elaborou o Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos (PNEDH), visando contemplar valores humanitários baseados nos princípios da igualdade, da liberdade e da diversidade (VIOLA, 2010).

A proposta do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos foi elaborada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com o Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da sociedade civil objetivando a efetivação da democracia, do

desenvolvimento, da justiça social e da construção de uma cultura de paz. Nesse sentido, a proposta do plano se aproximou dos conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, relativos aos Temas Transversais, ressaltados por Silva, que diz: “significa criar no educando uma consciência cidadã fazendo com que ele seja capaz de identificar os direitos básicos da cidadania (...) se faz necessário ainda que aprenda a lutar por esses direitos” (SILVA, 2009 p. 139).

Esse documento teve como pressuposto legal, a Declaração Universal de 1948, assim como o Plano Mundial de Educação para Direitos Humanos e as experiências latino-americanas do Instituto Interamericano de Direitos Humanos e também brasileiras no tocante a educação para direitos humanos (VIOLA, BARREIRA, PIRES, 2011).

Esse espírito internacional demonstrou a existência de um consenso em relação à importância que a educação desempenha na promoção do respeito, da participação, da igualdade e da luta para eliminar todo tipo de discriminação em sociedades.

A primeira versão do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, editada em 2003, contemplou a educação para direitos humanos na educação formal e não-formal, contribuindo para a construção e difusão dos valores inerentes a cidadania, ao reconhecimento dos direitos fundamentais, e, ainda, de respeito às diferenças (BRASIL, 2003).

Com vistas a revisar o plano e aprimorar os debates acerca dos temas abordados, foram realizados encontros, debates, audiências públicas, palestras e seminários onde se coletaram críticas e elogios que serviram de base para a elaboração da segunda e atual versão do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, publicado no ano de 2006 (VIOLA, BARREIRA, PIRES, 2011).

Esses debates que deram origem a versão atual dos direitos humanos consolidaram as cinco áreas englobadas pelo plano nacional, que igualmente, serviu de influência direta para a criação dos Comitês Estaduais e Regionais de Educação para Direitos Humanos, demonstrando um envolvimento da sociedade com as especificações nacionais (VIOLA, 2010).

Esse documento concedeu um novo rumo para a educação para direitos humanos, trazendo para a educação brasileira, mesmo que de forma recente, novas possibilidades e novos conceitos a serem estudados. Da mesma forma, essa mudança de percepção em relação a educação através dos direitos humanos é resultado dessa mobilização mundial em prol da promoção e revalorização dos valores inerentes ao ser humano. A partir de um compromisso assumido tanto em documentos internacionais como nacionais, a educação para direitos humanos passou a ser uma prioridade de todos os governos democráticos.

Acerca da concepção incorporada pelo Plano Nacional de Educação para direitos humanos: “Esta concepção incorpora a compreensão de uma cidadania democrática, ativa e planetária, embasada nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade e na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos” (SACAVINO, 2007, p. 464).

Duas perspectivas teóricas foram orientadoras quando da elaboração do plano, a de Bobbio que diz não haver democracia sem direitos humanos e que esses não sobrevivem sem a democracia, e a de Adorno, que diz àqueles que imaginam uma democracia efetiva é imaginar uma sociedade de seres emancipados (VIOLA, 2010).

Esse plano gerou o comprometimento com uma educação de qualidade e principalmente, tarefa imprescindível do poder público em pautar esse assunto em todos os níveis de ensino, de forma a considerá-lo como um eixo estruturante nesses espaços.

O Plano Nacional de Educação para direitos humanos, elaborado pelo Comitê Nacional de Educação para direitos humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Educação de 2003, afirma que o Ministério da Educação tem o compromisso maior de promover a educação de qualidade para todos, com vistas à melhoria de qualidade social de vida, voltada para os ideais democráticos e republicanos, promoção de igualdade de oportunidades e usufruto dos bens sociais por todos (BRASIL, , 2003, p. 5).

Como premissa, o Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos estabeleceu que:

O Estado Brasileiro assume como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas 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 (LEMES, 2009, p. 90).

Deste modo, o Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos e os Comitês Estaduais de Educação para Direitos Humanos foram sem dúvida, os principais mecanismos para a implementação da educação para direitos humanos enquanto política pública (BRASIL, 2006).

Caracterizado por sintetizar várias dimensões, o atual plano orienta para a formação dos sujeitos de forma a articular os seguintes aspectos:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2006, p. 25)

Dessa forma, o plano é visto como uma política pública capaz de consolidar os preceitos ali estabelecidos e por consequência, auxiliar na efetivação do Estado Democrático de Direito. É um marco político no gerenciamento e na efetivação da democracia dentro do ambiente escolar.

Incluir a educação para direitos humanos como um eixo das políticas públicas é necessário para a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos, dos meios de sua proteção e principalmente como instrumento de fortalecimento do Estado Democrático de Direito (FERANDES, 2009).

Os objetivos gerais do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos demonstram a necessidade e a importância de trabalhar a temática educacional e aliar aos direitos humanos:

- a) destacar o papel estratégico da educação para direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação para direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação para direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação para direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação para direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEHDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação para direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação para direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação para direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação para direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação para direitos humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação para direitos humanos a pessoas com deficiência (BRASIL, 2006, p. 26-27).

A partir desses objetivos, resta claro a orientação para uma aprendizagem crítica e reflexiva, ao mesmo tempo em que se percebe abertamente a promoção da diversidade, o acolhimento da educação para direitos humanos como uma política pública e a presença dessa perspectiva dentro de um modelo democrático, principalmente porque demonstram uma ação conjunta do Estado juntamente com a sociedade civil em prol do desenvolvimento das ações previstas no plano no que se refere à educação para direitos humanos.

Dividido em cinco eixos fundamentais: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-formal, Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança e Educação e Mídia, o plano nacional objetivou difundir a cultura dos direitos humanos, através da educação como mecanismo dessa disseminação, a fim de fortalecer a sociedade democrática, identificando os anseios e transformando-os em conquistas efetivas (GORCZEVSKI, 2009).

O primeiro eixo do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos trata especificamente dos princípios e ações programáticas voltados para a educação básica. Esse eixo é importante a medida que a escola é o local “de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas” (BRASIL, 2006).

A educação básica “é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade” (BRASIL, 2006, p. 31). Essa importância deve-se ao fato da escola ser um local onde se produz e reproduz conhecimento: “Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos” (BRASIL, 2006, p. 31).

Essa importância conferida ao primeiro eixo do plano é consequência do valor que a educação básica possui como instrumento de disseminação do conhecimento e também de difusão dos valores inerentes ao ser humano, refletindo duas lógicas de pensamento: o processo formativo que propicia condições para o exercício da crítica, do debate das ideias e o reconhecimento e valorização da pluralidade e do respeito.

A inserção da educação básica como proposta de política pública para trabalhar educação para direitos humanos objetiva “garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar” (BRASIL, 2006, p. 31).

Os princípios orientadores da educação para direitos humanos na educação básica são:

- 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 para direitos humanos;
- c) a educação para direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação para 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;
- e) a educação para direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação para direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2006, p. 32).

É importante que se diga que esses princípios trazem implicitamente a necessidade do processo de participação como o principal desafio na implementação da educação para direitos humanos. Isso porque claramente uma das maiores dificuldades para a execução desses objetivos decorre do legado histórico de colonialismo e da escravidão presentes na educação brasileira, que acirraram as desigualdades socioeconômicas e que impediram hoje a correta compreensão da noção de cidadania.

Diante disso, o plano nacional é reconhecido como política pública e ainda com muito a conquistar, a fim de disseminar conceitos relativos a dignidade da pessoa humana. As ações programáticas do primeiro eixo estão voltadas a trabalhar tanto em relação ao aluno, como também aos professores da educação básica, no sentido de fomentar a integração dos objetivos da educação para direitos humanos no sistema de ensino básico e no processo de educação continuada. O intuito de incluir no currículo escolar todas as temáticas que dizem respeito aos direitos humanos, a gênero, raça, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, promovem o debate crítico sobre as formas de discriminação e violências, provocando assim a formação inicial da criança de forma consciente, participativa, democrática e emancipada.

São vinte e sete ações que visam aplicar na prática todos os objetivos propostos nesse eixo, a fim de concretizar a inserção dos direitos humanos na educação básica. As ações do primeiro eixo definem a educação para direitos humanos como uma política pública, que

implica o compromisso político e da sociedade com os direitos humanos, correspondendo a todas as recomendações dos documentos internacionais²¹.

Do mesmo modo, essas ações somente são possíveis com a articulação de um conjunto de elementos: participação da sociedade e empenho do Estado em implantar e executar essa política pública, a formação inicial e continuada dos profissionais, a distribuição de material

²¹ 1. Propor a inserção da educação para direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica; 2. integrar os objetivos da educação para direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; 3. estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação para direitos humanos; 4. desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos; 5. incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino; 6. construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação para direitos humanos; 7. tornar a educação para direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana; 8. promover a inserção da educação para direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as); 9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; 10. apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar; 11. favorecer a inclusão da educação para direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano; 12. apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos; 13. incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência; 14. apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade; 15. favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas; 16. dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação para direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos; 17. incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade; 18. estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação para direitos humanos no âmbito da escola; 19. apoiar a elaboração de programas e projetos de educação para direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias; 20. promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional; 21. dar apoio técnico e financeiro às experiências de formação de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica; 22. fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas; 23. propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação para direitos humanos; 24. incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania; 25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos; 26. apoiar ações de educação para direitos humanos relacionadas ao esporte e lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal; 27. promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais, a UNDIME e o CONSED sobre experiências de educação para direitos humanos na educação básica (BRASIL, 2006, p. 39-41).

didático. Contudo, todas essas ações necessitam ainda que haja uma desconstrução da visão do senso comum sobre os direitos humanos, articulando ações de sensibilização e de formação dentro de um ambiente educativo que respeite e promova os direitos humanos.

Já, o segundo eixo que trabalha a inserção da educação para direitos humanos na educação superior visou responder ao atual contexto de desigualdade e de exclusão social, de mudanças climáticas, de violência extrema, através de uma postura emancipadora e crítica, que forme profissionais cidadãos voltados ao respeito e tolerância da sociedade multicultural, através da inclusão do tema em disciplinas obrigatórias, em linhas de pesquisa, de extensão junto a todas as instituições de ensino superior (BRASIL, 2006).

O terceiro eixo destinado a educação não-formal reflete a importância que as formas não convencionais de ensino exercem no atual contexto mundial, ou seja, o conhecimento hoje é produzido não somente no ambiente escolar, mas principalmente fora dele, “nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não-governamentais e em todas as áreas da convivência humana” (BRASIL, 2006, p. 43).

Por tal razão que a educação não-formal representou o terceiro eixo do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, ou seja, porque através dessa forma não convencional de ensino e de produção do conhecimento, se exercitam e se aprimoram os princípios da emancipação e da autonomia, pois se percebe através dela um processo de sensibilização e de formação de uma consciência crítica que culmina na formulação de propostas para melhoramento das políticas públicas visando garantir o respeito à dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2006).

As experiências educativas não-formais estão sendo aperfeiçoadas conforme o contexto histórico e a realidade em que estão inseridas. Resultados mais recentes têm sido as alternativas para o avanço da democracia, a ampliação da participação política e popular e o processo de qualificação dos grupos sociais e comunidades para intervir na definição de políticas democráticas e cidadãs. O empoderamento dos grupos sociais exige conhecimento experimentado sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos (BRASIL 2006, p. 43).

A partir da proposta desse eixo do plano entende-se que o objetivo principal é mobilizar a sociedade para a defesa dos direitos humanos, através da denúncia das violações a esses direitos e ao mesmo tempo, com perspectivas de proteção, de reparação e de promoção dos mesmos, dialogando, articulando agentes sociais a fim de transformar a sociedade.

O quarto eixo possui por escopo trabalhar a temática dos direitos humanos junto aos profissionais do sistema de justiça e de segurança, em virtude de são imprescindíveis para uma política pública que reflita um Estado Democrático de Direito, uma vez que exige

Uma abordagem integradora, intersetorial e transversal com todas as demais políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida e de promoção da igualdade, na perspectiva do fortalecimento do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 2006, p. 47).

A formulação desse eixo primordialmente alia-se a ideia de que os profissionais da justiça e da segurança devem ser orientados pela promoção dos direitos humanos, dos princípios da dignidade, do respeito à diversidade, da solidariedade, como reflexo de uma sociedade democrática.

Como quinto e último eixo do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos a temática educação e mídia é abordada visando otimizar todo esse aparato comunicativo que transmite, informa e publiciza conhecimento, a fim de construir uma opinião pública e com isso, formar consciências que possam influir na vida comportamental, nos valores, nas crenças e, principalmente, nas atitudes em relação aos outros (BRASIL, 2006).

Através desse eixo prioriza-se um compromisso com a divulgação dos valores inerentes aos direitos humanos, de modo a serem incorporados pela sociedade, e assim postos em prática, através do pleno exercício de uma cidadania que reconheça as diferenças e promova a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2006).

É clara a intenção do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos de desenvolver, independente da área do conhecimento sociocultural ou científico, uma cultura de direitos humanos que promova valores e princípios, garantindo a cidadania através do acesso ao ensino, na educação básica, da formação continuada dos profissionais da educação, de um projeto político pedagógico e materiais didáticos-pedagógicos orientados para uma educação para direitos humanos (BRASIL, 2006).

No Brasil, o maior desafio é incluir na prática pedagógica conteúdos de educação para direitos humanos. Da mesma forma é um desafio permanente trabalhar a educação para direitos humanos através de políticas públicas educacionais e incluí-los nos currículos escolares em todas as modalidades de ensino.

Uma política pública de educação para direitos humanos só tem sentido quando os princípios dos direitos humanos orientam a elaboração, a formação, a implementação e a avaliação de tal política. O que significa dizer que uma política pública de educação em DH pressupõe a participação tanto da sociedade civil, em sua concepção, planificação, execução e avaliação, como do Estado, em sua execução, recursos e fiscalização (VIOLA, 2010, p 34).

Visando elidir ou minimizar essa dificuldade de efetivar os propósitos do plano na prática pedagógica, o Plano Nacional de Educação para direitos humanos estabeleceu cinco linhas gerais de ações de atuação. O desenvolvimento normativo e institucional, que se refere a todo o aparato normativo voltado para educação para direitos humanos. A produção e desenvolvimento, que estimula a produção e a divulgação de práticas de educação para direitos humanos; realização de parcerias e intercâmbios internacionais, que visa a realização, apoio e promoção de eventos, nacionais e internacionais voltados a educação para direitos humanos. A produção e divulgação de materiais acerca do assunto, que fomentam a produção bibliográfica em todas as áreas acerca da educação para direitos humanos. A formação e capacitação de profissionais, que diz respeito a formação continuada de professores, bem como, diretrizes curriculares que disponham sobre a educação para direitos humanos. A gestão de programas e projetos, que se relaciona a criação de programas e projetos de educação para direitos humanos em parceria com todos os órgãos do Executivo, Legislativo e Judiciário, a fim de efetivar o plano; e por ultimo, a avaliação e monitoramento, que define, acompanha, monitora os programas, projetos e ações do plano nacional (BRASIL, 2006). Todos esses aspectos propõem medidas práticas para aplicar de forma eficaz a temática da educação para direitos humanos nas bases curriculares em todos os níveis e modalidades de ensino.

Preocupado com a efetividade das propostas do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, no ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação decidiu criar um grupo de trabalho visando a possibilidade de construir diretrizes orientadoras da inclusão desse tema no sistema brasileiro de educação. Sem dúvidas, a incipiência do assunto em relação à educação brasileira, assim como, a dificuldade e timidez da abordagem são problemas que atrapalham a efetividade do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos. Outro fator comprometedor da efetividade das diretrizes do plano diz respeito “a concepção de políticas públicas e do próprio tema dos direitos humanos e da educação para direitos humanos em uma sociedade marcada por privilégios sociais e que possui imensa dificuldade de recuperar sua memória e rever sua história” (VIOLA, BARREIRA, PIRES, 2011, p. 154).

A esse respeito, no campo de formação de professores, a temática ainda é tímida, sendo urgente “se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos direitos humanos que penetre as diferentes práticas sociais” (CANDAUI, 2007, p. 410).

Para elidir esses fatores negativos é preciso aflorar a memória histórica que o sistema educacional acabou ocultando ou suprimindo e que acabou por impedir “a formação de uma sociedade capaz de reivindicar seus direitos e de ser responsável por si mesma” (VIOLA, BARREIRA, PIRES, 2011, p. 154-155).

Por outro lado, o plano é imprescindível, pois:

Chama a atenção do poder público e da sociedade civil para a necessidade do processo de consolidação democrática da centralidade da educação para direitos humanos, como uma forma de construir e promover uma cultura de respeito aos direitos humanos, no contexto de um quadro de agravamento e de exclusão (MARINHO, 2012, p. 36).

A partir disso, fica clara a intenção do plano em conceber uma perspectiva pedagógica que estimulasse todos os agentes envolvidos com a educação no contexto nacional a fim de consolidar uma percepção de direitos humanos a serem realizados de forma coletiva, nos relacionamentos sociais e através do estabelecimento de vínculos que respeitem e valorizem a diversidade (MARINHO, 2012).

Há ainda, a necessidade de reforçar em três dimensões a educação para direitos humanos: formação dos sujeitos de direitos, isto é, a criação de uma consciência que culmine num processo educativo que articule a dimensão ética e político-social; processo de empoderamento, através da possibilidade do sujeito ser um ator social e decidir sobre os atos de sua vida, e, por último, o processo de transformação, de mudança, imprescindível para a vida em sociedade democrática (SACAVINO, 2008).

Essa nova ordem que visa possibilitar a concretização das garantias para os direitos humanos, dentro desse contexto histórico-social que a sociedade hoje está inserida é propiciada através do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, que “aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, incorpora elementos dos principais documentos internacionais até então produzidos e dos quais o Brasil é signatário” (LEMES, 2009, p. 89).

No ano de 2012, o Ministro da Educação homologou o texto preliminar das Diretrizes Nacionais da Educação para Direitos Humanos, que teve participação do Comitê Nacional de Educação em Direitos, do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República com vistas a atender aos objetivos do programa

mundial de educação para direitos humanos (BRASIL, 2012c). Essas diretrizes estão previstas na resolução nº 1/2012, no artigo 7º que prevêem que a educação para direitos humanos deve ser trabalhada no currículo escolar através de três formas:

1 – de forma transversal e interdisciplinar, por meio de temas relacionados aos direitos humanos; 2 – como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; 3 – de maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade, ou seja, como tema que é eixo norteador do currículo e, ofertando uma disciplina específica para tratar os conteúdos de direitos humanos (MARINHO, 2012, p. 37).

Esse documento igualmente ao Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos é importante ao passo que situa historicamente o assunto e apresenta uma forma de aplicação da temática a partir de seus princípios norteadores previstos no artigo 3º da referida resolução: dignidade humana, democracia, reconhecimento e valorização das diversidades, sustentabilidade ambiental e educação para mudança e transformação social, perspectiva interdisciplinar e transversal (BRASIL, 2012c). A premissa desse documento incorporou a compreensão de valores imprescindíveis na temática direitos humanos, qual seja, cidadania democrática, ativa e popular através do respeito aos princípios da igualdade, da liberdade, da diversidade (MARINHO, 2012).

Além desse documento, é importante mencionar a Conferência Nacional de Educação – CONAE, realizada em 2010, que se refere no eixo VI, denominado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, que resultou em um documento que orienta o trabalho da temática educação para direitos humanos nos sistemas de ensino, precedido das Conferências Municipais e Estaduais, que ocorreram respectivamente, no primeiro e segundo semestre do ano de 2009, traduzidos em um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos participem do desenvolvimento da educação brasileira (BRASIL, 2010).

O Conselho Nacional de Educação também tem debatido acerca da relação entre educação e direitos humanos seja através das diretrizes gerais para a educação básica, como pelas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 2011).

Em relação à Educação Básica, as diretrizes gerais concebem os direitos humanos como direito inalienável a todos os cidadãos, ao passo que estabelecem à escola como instrumento a considerar as diversidades culturais e os valores inerentes aos direitos humanos,

sejam eles individuais ou coletivos, para trabalhar na construção de uma cultura de respeito a esses direitos e na formação de um cidadão pleno.

Nesse sentido, o parecer do CNE/CEB nº7/2010, recomenda que a temática dos Direitos Humanos deve ser abordado ao longo do desenvolvimento dos componentes curriculares. Assim sendo, as diretrizes voltadas a educação infantil reconhecem a criança como sujeito de direito, através do respeito aos direitos fundamentais à saúde; a alimentação; ao lazer; a educação, que são também direitos humanos, além de trabalhar assuntos como a proteção contra todas as formas de violência, de discriminação. Já, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio garantem o respeito aos direitos humanos como condição para o exercício dos direitos sociais e individuais.

Todas as premissas seguiram as deliberações do Programa Nacional de Direitos Humanos, em especial, naquilo que se refere às normas de implementação do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, representados através do eixo voltado ao ensino básico.

Ainda, o parecer nº 5/2011 do CNE/CEB que reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos, salienta que trabalhar essa temática nos processos educativos fortalece e promove a cidadania, valorizando a diversidade étnica e cultural, de gênero, de orientação sexual; religiosa e combate o preconceito e discriminações.

O conselho atua ainda em políticas públicas voltadas a trabalhar a temática dos direitos humanos e a educação nos ambientes escolares indígenas, quilombola, prisionais, educação especial e de educação de jovens e adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também estabelece diretrizes para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão, em especial, a educação básica, atuando como um direito de e para a cidadania, como também proporciona a participação social, política, econômica do indivíduo na sociedade:

Nesse sentido, o artigo 2º da referida lei estabelece: “[...] a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim também estabelece o artigo 22, acerca da atribuição da educação básica para “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”. O artigo 32 igualmente traça como objetivo do ensino fundamental “a formação básica do cidadão”, enquanto que o artigo 27, I menciona os conteúdos curriculares para a educação básica, determinando “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996).

É importante mencionar as alterações realizadas na referida lei, em especial, as advindas pela lei nº 12.796/13, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, a lei nº 11.700/08, que acrescenta o inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que assegura vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da residência de toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade e a lei nº 12.608/12, que acrescenta o parágrafo 7º do artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe que os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

Esses aspectos que buscam a efetivação da cidadania trazem à tona a busca por uma emancipação humana, ou seja, ao se buscar uma educação para direitos humanos deve-se avançar na direção de uma “educação que possibilita o reconhecimento e a defesa intransigente dos direitos fundamentais para todo ser humano na defesa e fortalecimento da democracia” (SILVA, 2010, p. 43).

Dentro desse contexto, a escola exerce um papel importante na construção da cultura de valorização dos direitos humanos, através dos processos educativos:

As escolas, nesta 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. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2011, p. 11).

Dessa forma, a educação está ligada a ideia exercício da cidadania, assim como reflete uma política pública que possui como finalidade estabelecer parâmetros educativos para trabalhar a temática dos direitos humanos, assim como qualificar o cidadão para o mercado de trabalho. A educação deve aliar sempre a busca pela qualificação e pelo aperfeiçoamento, sem que isso signifique alienar, mas sim, emancipar, libertar, oportunizar a crítica, o debate, e principalmente, o diálogo.

2.3 Educação e neoliberalismo: desafios no século 21 para uma educação crítica

Os tempos atuais vêm presenciando inúmeras transformações, em escala mundial, o que afeta a todos indivíduos, independente de nacionalidade ou localização geográfica.

Contudo, esses fatores são preponderantes para retratar esse novo cenário. Lucas (2010) coloca acerca da globalização que em relação ao aspecto econômico aproxima os mercados, ao passo que a revolução tecnológica institui uma nova concepção de tempo e de espaço:

O mundo parece se abrir e se fechar ai mesmo tempo. Nada está tão longe que não possa interessar ao local nem tão perto que seja desprezível e sem importância para as relações globais [...] A massificação da cultura convive ou é respondida com demandas identitárias por reconhecimento cultural tipicamente local; o incremento tecnológico, à medida que melhora os acessos ao mundo como possibilidade de trocas, produz também novos conceitos de exclusão e de isolamento; o mercado se globaliza ao mesmo tempo em que fragiliza e sufoca as economias tradicionais [...] (LUCAS, 2009, p. 38).

A dominação desses aspectos, em países periféricos, acaba acelerando e agravando ainda mais problemas históricos, entre outros, a perda da identidade local, a exclusão econômica e social, a abertura da economia nacional para o mercado mundial e a perda de soberania cultural, favorecendo a assimilação passiva desses países todas as orientações, imposições e ônus do capitalismo globalizado (KEIL, 2011).

Como anteriormente referido, a globalização exerce sua influência em todos os segmentos, como um processo complexo presente na vida social, nos sistemas de produção e financeiro, na revolução da tecnologia, nos meios de acesso à informação, na erosão do Estado nacional, na expansão das desigualdades sociais, criando assim um desenvolvimento mundial que acentua violações e privações de direitos humanos (KEIL, 2011, p. 17).

Akkari (2011, p. 21) bem traduz a ideia de globalização, ao dizer ser uma “consequência da ideologia neoliberal, a qual postula que todas as sociedades devem ser regidas pelas regras do mercado e analisadas apenas sob o prisma econômico”.

Gomes caracteriza o neoliberalismo como uma hegemonia política e econômica contra o Welfare State europeu, contra o New Deal norte-americano, tendo no Brasil, a partir do governo Collor, seu apogeu nos anos 90:

O neoliberalismo caracteriza-se pela hegemonia nas esferas política e econômica, pela maior liberdade para as forças de mercado, menor intervenção estatal (Estado mínimo), desregulamentação, privatização do patrimônio público, preferência pela propriedade privada, abertura para o exterior, ênfase na competitividade internacional e redução da proteção social. Tudo sob a justificativa de que é preciso reduzir a atuação do Estado nas políticas sociais ao mínimo porque este tipo de intervenção é fonte de déficit público, e o déficit deve ser combatido e controlado para amortizar a dívida externa (2011, p. 62).

Essa concepção de intervenção mínima defendida pelo neoliberalismo acabou ocasionando a redução os investimentos do Estado em relação às políticas sociais como previdência, saúde, habitação, assistência e educação (GOMES, 2011).

Ferrajoli (2007) diz que a crise e a deformação da democracia e do estado de direito são geradas por um vazio do direito público característica do processo de globalização sem regras. A crise do Estado e da soberania estatal se manifesta com a diminuição dos poderes e funções públicas reservadas ao Estado e que hoje se encontram fora de suas fronteiras nacionais. Na época da globalização, o futuro de um país depende cada vez menos da política interna e cada vez mais de decisões externas, adotadas através de políticas extras, supraestatais e de poderes econômicos e financeiros globais

Igualmente, afirma que é consenso majoritário que a democracia política e a cidadania, operadas dentro da democracia ocidental, possuem poucos fatores de inclusão, de desenvolvimento da igualdade e da expansão dos direitos, mas sim, no plano mundial com fatores de exclusão, onde as minorias são marginalizadas (FERRAJOLI, 2007).

O Estado, enquanto provedor do bem-estar social estava integrado na mentalidade moderna de conquista de melhorias individuais e sociais pelo uso dos mecanismos racionais. A frustração desse modelo ensejou a virada paradigmática que coloca o Estado a serviço de um novo modelo econômico global [...] Os debates políticos que assinalam a transformação do Estado transbordam para o campo educacional (GOERGEN, 2000, p. 25).

Gonçalves (1999) elenca três fatores como sendo determinante para a política neoliberal e globalizada. O primeiro deles é o tecnológico que representa a revolução da informática e das telecomunicações. O segundo fator é o político institucional que espelha a liberdade de capital e a desregulamentação do sistema econômico global e o endividamento e a fragilidade de países em desenvolvimento. Por último, o fator sistêmico, sinônimo de um movimento de acumulação em escala global.

Considerando que no século 21 chegou-se ao apogeu do capitalismo, Comparato (2010) elenca uma série de características do capitalismo, impulsionado pelo neoliberalismo. Assim, não é mero sistema econômico, mas uma forma global de vida em sociedade; o espírito do capitalismo é o egoísmo competitivo, excludente e dominador; supremacia absoluta da razão de mercado; capital desumanizado em substituição pela máquina, individualismo competitivo; as liberdades civis e políticas passam a ter papel secundário; lógica mercantil; dicotomia entre Estado e Sociedade.

Esse contexto internacional, certamente, não constitui um cenário propício para construir uma cultura de direitos humanos, até porque postula a todas as sociedades regras analisadas sob o prisma econômico. Nesse sentido:

(...) Globalização, políticas neoliberais, segurança global, essas são realidades que estão acentuando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações. No entanto, não afetam, igualmente, a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. São os considerados “diferentes”, aqueles que, por suas características sociais e/ou étnicas, por serem pessoas com “necessidades especiais”, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm, a cada dia, negado o seu “direito a ter direitos” (ALVES, BRITO, 2012, p. 39).

A partir desse contexto cheio de tensões, contradições e de conflitos, deve-se semear uma alternativa voltada a conscientização da necessidade de vivência harmoniosa entre todos os tipos de diversidades, seja cultural, étnica, de gênero. Trabalhando-se assim, através dos processos educativos, contemplando a aceitação e o respeito a essa gama de diferenças e de valores, todos abarcados pelos direitos humanos.

Essas características são predomínio da política neoliberal que ao mesmo tempo em que aliam premissas das liberdades individuais, por outro lado, diminuem as funções do Estado: “Certamente que ao se falar em liberdades individuais, fala-se da não interferência do Estado nas praticas da produção econômica” (BONETI, 2008, p. 29).

Ainda, complementando acerca dos aspectos presentes com a globalização, apresenta um cenário de aproximações facilitadas, de conflitos étnicos, de multiculturalidade em expansão, de movimentos xenofóbicos, representam uma resposta das identidades, das particularidades, do local, em relação aos efeitos homogeneizadores das formas de sociabilidade impregnadas pelo fenômeno da globalização (LUCAS, 2009).

Ressalta que essa reestruturação capitalista, ao mesmo tempo que internacionalizou os mercados, pela desregulamentação da economia, pela dizimação dos monopólios públicos, ampliando a capacidade produtiva e acirrando a competitividade, por outro lado, desmantelou as políticas nacionais voltadas ao emprego e a seguridade social, tornando o processo de mercadorias, o capital financeiro um agente especulador sem qualquer controle (LUCAS, 2009).

O autor esclarece que esse processo de transformação “significa que ninguém pode evadir-se dos efeitos da globalização, pelos quais todos somos atingidos, em menor ou maior grau, mediante um conjunto de acontecimentos que afetam indistinta e dialeticamente a âmbito local e global” (LUCAS, 2009).

O processo de globalização está desafiando as fundações e princípios políticos do Estado-Nação, e, por conseguinte, a própria democracia e cidadania. A globalização econômica enfraquece os laços territoriais que ligam o indivíduo ao Estado, deslocando o foco da identidade política e diminuindo a importância das fronteiras internacionais, o que afeta diretamente a compreensão da cidadania. Santos afirma que essa consequência para o conceito e abrangência da cidadania está vinculado à mudança no papel do Estado, dentro desse contexto de mundialização.

O Estado moderno priorizou a população dentro de seu território nacional, dotando-a de uma identidade básica e de uma poderosa ideologia, o nacionalismo. Os impactos da globalização hoje, reorientam o Estado e os interesses das elites dominantes conferindo-lhes perspectivas não territoriais e extra-nacionais. O Estado reformulou seu papel em função de variáveis externas com o espetacular avanço do comércio global, maior mobilidade do capital e de políticas macroeconômicas. Dentro desse quadro de desigualdades socioeconômicas provocadas pelo fenômeno de mundialização do espaço, é perceptível que as populações da maioria dos estados periféricos percam os interesses e as energias para participar das lutas políticas internas. Tal estado de apostasia, faz com que essas populações mergulhem numa atitude de descrença e alienação (SANTOS, 2006, p. 01).

No Brasil, não foi diferente, pois o neoliberalismo globalizante causou a total dependência externa, aprofundando a desigualdade já estruturada na sociedade brasileira. Com isso, acirrando uma crise de valores acerca da igualdade e solidariedade através do aprofundamento da corrupção, ao passo que a própria soberania nacional e o quadro econômico, político e social do país restaram afrontados e manipulados (KEIL, 2011).

Salienta Gonçalves (1999) que a globalização acarretou um agravamento da vulnerabilidade do Brasil em relação ao externo. A abertura da economia ao capital estrangeiro faz com que haja um processo de desnacionalização, que agrava a vulnerabilidade externa. A abertura do país para empresas estrangeiras representa uma diminuição da capacidade de resistência. A globalização afeta as dimensões financeira, produtivo-real, comercial e tecnológica das relações internacionais

A especificidade da globalização econômica do final do século XX consiste na simultaneidade dos processos de crescimento extraordinário dos fluxos internacionais, acirramento da concorrência no sistema internacional e a integração crescente entre os sistemas econômicos nacionais (GONÇALVES, 1999, p. 28).

Caminhando junto com essa perspectiva, o referido autor menciona que esse processo ocorre sem qualquer contramovimento protecionista, intervencionista e regulador, contemplando assim o que contemporaneamente chama-se de globalização, evidenciada já no

início do século 21, a partir do acúmulo de problemas causados pelo neoliberalismo das últimas duas décadas do século 20 (GONÇALVES, 1999).

Esse formato neoliberal acabou por imperar nas políticas públicas, principalmente nos anos 90. Circunscreveu a responsabilidade da educação básica aos Estados e Municípios, com o pretexto de tornar prioridade o atendimento de crianças e jovens na idade regular de escolarização. Isso acabou concentrando todos os esforços nessa direção e fragilizando ou tornando invisível a demanda de direitos de outros grupos sociais (CAPUCHO, 2012).

O capitalismo enquanto modelo econômico e sua ideologia, assim como, o liberalismo mantiveram desde o início uma relação ambígua e conflituosa com a educação. E, portanto, com a escola, a qual, de um lado, se afigura necessária, e, do outro, desperta temor. O resultado desse conflito foi o crescente aumento do número de analfabetos no censo (do IBGE) até o ano de 2000: “A instrução popular foi administrada em doses homeopáticas, resultando em uma queda da taxa de analfabetismo lenta, gradual e segura – para as elites (FERRARO, 2009, p. 05).

A globalização econômica, em conjunto com as políticas neoliberais da década de 1990, produziu um sério processo de dismantelamento das políticas sociais e, conseqüentemente, da responsabilidade do Estado no tocante à implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais (MARINHO, 2012, p. 33).

A violação a esses direitos atingiu os grupos sociais mais vulneráveis, principalmente, mulheres, crianças, jovens, idosos, afrodescendentes:

O discurso do capital sobre o conjunto da sociedade propaga a ideologia do individualismo, incentivando o êxito econômico como a única alternativa viável, aprofundando as desigualdades econômicas. Em uma luta de caráter individual, a dimensão do “outro”, as atitudes coletivas, a preocupação com o bem estar de todos(as) e a participação na sociedade civil ficam seriamente comprometidos (MARINHO, 2012, p. 33).

A globalização econômica e o impacto do ideário neoliberal contribuem para a crise de efetividade dos direitos fundamentais, favorecendo o processo de exclusão social, ao passo que possuem como premissa a ideia de competitividade na busca pelos lucros, sem qualquer preocupação com os valores, com os direitos fundamentais:

A falta de controle nas aplicações transnacionais dos capitais financeiros especulativos, por sua vez, torna os Estados muito frágeis, reféns de decisões econômico-políticas que lhes escapam, reduzindo ainda mais a disponibilidade de recursos para promover e garantir os direitos humanos (GOMES, 2011, p. 61).

No campo educacional, muitas foram as influências advindas das políticas neoliberais. Como bem ressaltado por Boneti (2008), as políticas públicas, em especial, as políticas educacionais colocaram-se como instrumento de preparação do indivíduo e suas habilidades voltados para o mundo da produção. Assim como, passou-se a criar uma concepção de exercício de cidadania somente a partir da participação do indivíduo na produção e no consumo.

O autor faz uma crítica à noção de cidadania, ao afirmar que somente é cidadão quando o indivíduo possuir competência, aqui compreendida a noção de saber, habilidade e racionalidade capitalista, capaz para constituir um elemento indispensável para a participação do “dito contrato social” (BONETI, 2008, p. 32).

A política neoliberal globalizadora em relação às políticas educacionais pode trazer paradoxos, haja vista que para alguns produz a ilusão de receitas universais que funcionariam em todos os sistemas universais, enquanto, para outros, tornaria possível inovações educacionais e a circulação de ideias pedagógicas nunca vistas antes (AKKARI, 2011).

A globalização produz impactos em relação às políticas educacionais. Uma das consequências mais relevantes a ser destacado é o enfraquecimento do poder do Estado, pois o mesmo é obrigado a favorecer a competitividade econômica global em detrimento da coesão social interna (AKKARI, 2011).

Entretanto, o autor elenca alguns pontos positivos da globalização sobre as políticas educacionais como a partilha mundial dos conhecimentos, o apoio mútuo dos países, comunidades ou indivíduos, o apoio mútuo acerca das necessidades locais e de crescimento econômico, a cooperação, harmonia e aceitação internacional da diversidade cultural entre esses países e o incentivo às comunicações e as contribuições multiculturais entre os países (AKKARI, 2011).

De outra banda, os aspectos negativos levantados pelo referido autor refletem o aumento da desigualdade tecnológica, o distanciamento entre os países desenvolvidos e menos desenvolvidos que acaba por impedir essa igualdade de oportunidade, a dominação econômica e política de um pequeno número de países desenvolvidos, a exploração dos recursos locais em benefício de alguns países desenvolvidos, o aumento das desigualdades e conflitos, a promoção de cultura e valores dominantes dos países desenvolvidos (AKKARI, 2011).

A educação, dentro desse contexto, tornou-se um fator de destaque nas preocupações empresariais. Almeida (2008) elenca três momentos que o sistema educativo passou dentro desse contexto histórico das relações capitalistas: o primeiro inseriu a educação como

condição da produção capitalista; o segundo introduz o capital no ensino, surgindo as empresas de ensino, e o terceiro, prevalece a industrialização do setor de ensino. ,

É a partir do conhecimento, da informação enquanto processo de controle de processos, que as empresas em rede, expressão da forma globalizada do capital, articulam as formas de produção e controle de mão-de-obra (ALMEIDA, 2008, p. 255).

O neoliberalismo dirige-se ao novo sujeito pós-fordista, ao novo cidadão cultural da privatização, da unidade contida do lar, da escola, e principalmente, que media as relações através da tecnologia, dos meios de comunicação, dos aparelhos celulares, dos jogos vídeos digitais: “A universidade e a escola não estão acostumadas a essas práticas materiais dinâmicas associadas ao neoliberalismo” [...] “o neoliberalismo ocupa uma posição privilegiada no campo educacional como técnica de governo, regulação e controle social” (MCCARTHY, PITTON [et al], 2011, p. 54).

Com isso, a educação acabou sendo colonizada pelo mercado e as reformas escolares entendidas em termos comerciais, e as crianças e jovens em idade escolar rotulados através de expressões como “futuros trabalhadores” ou “futuros pagadores de impostos”: “Em resumo, a educação é vista como um produto a ser avaliado por sua utilidade econômica e como uma mercadoria a ser comprada e vendida como qualquer outra coisa no livre mercado” (MCCARTHY; PITTON; [et al], 2011).

O neoliberalismo espera que os sistemas educacionais formem estudantes para a competição do mercado, transformando-os em empreendedores. Ou seja, concebem as escolas como produtoras de capital humano. Igualmente, percebe-se presente uma ética empresarial no sistema educacional que transformou o seu panorama, antes de aperfeiçoamento cultural, econômico, político e ideológico para três novas lógicas: virtualização ou criação de um mundo sem papel, da relação *on line*, da otimização da informação nas instituições educacionais; vocacionalização, isto é, relação da educação com o mercado, educação e, por último, a fiscalização, traduzida através da prática do lucro como medida que governa todos os departamento educacionais (MCCARTHY; PITTON; [et al], 2011).

A educação vista dessa maneira acaba por ampliar as desigualdades, auxilia na perda de responsabilidade democrática nas instituições educacionais e contribui para a perda do pensamento crítico (MCCARTHY; PITTON [et al], 2011)

A função da escola no atual contexto visa:

Proporcionar às classes subalternas uma visão de mundo crítica que as ajude a se inserir nas relações sociais, política e culturais da sociedade moderna, pois são constitutivas da cidadania, da organização da cultura, de uma consciência política que ultrapasse a ordem dominante, no sentido de poder vislumbrar transformações (JEZINE, 2008, p. 172).

A escola, assim, passa a se constituir como garantia de processos hegemônicos, como instrumentos de luta, de mediação e de reequilíbrio social, em meio a nova formação da relação capital-trabalho, saber-poder, cultura popular e cultura erudita. Claro que o enfoque atribuído a educação, nesse caso, deve-se a teoria crítica sob a perspectiva marxista, que analisa a educação sob o prisma dos problemas do capitalismo, das ideias das classes dominantes, pelos seus objetivos sociopolíticos, pelos seus interesses econômicos, pela sua visão de mundo (JEZINE, 2008).

A preocupação é desmistificar a função ideológica da escola como instrumento da classe dominante:

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, e evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias (ENGELS apud JAZINE, 2008, p. 170-171).

A escola pode ser um aparelho de hegemonia capaz de constituir um espaço privilegiado de produção da ciência e de difusão de pensamento.

Igualmente o processo dinâmico existente no sistema educacional deve modificar as suas atribuições para responder aos desafios da sociedade moderna, alertando sobre a mercantilização da educação, que acaba por dificultar a busca pelo social, “pelo benefício da sociedade civil como um todo e mais especialmente das minorias” (ALMEIDA, SOUZA, MANCINI, 2008, p. 193).

Esse incentivo na busca pelo social deve-se ao contexto atual que infelizmente hoje a educação ou até mesmo a própria escola têm sido vistas, ou seja, como um mercado financeiro rentável, influenciadas pelo Banco Mundial e suas metas em relação aos países periféricos no que tange a geração de serviços e mercadorias de conhecimento.

Ademais, ante a realidade da globalização e da dominação que o capital internacional exerce sobre todo o mundo, abre-se uma nova possibilidade: a construção de uma globalização de oposição, que pode buscar a construção de uma utopia, porém pode ir além, buscando a construção de uma realidade transformada, que valorize as vozes do passado e permita e da qual necessitamos para a construção de um novo modelo com respaldo na justiça social (ALMEIDA, SOUZA, MANCINI, 2008, p. 192).

Nesse sentido, Gomes (2011) elenca alguns fatores que devem ser considerados no atual contexto neoliberal, a fim de transformar a sociedade em neo-solidária. Dentre eles, a busca por um novo paradigma da solidariedade em substituição ao lucro, com o fortalecimento das políticas públicas e dos programas sociais, com valores baseados na justiça e no respeito aos direitos humanos, promovendo uma revolução cultural que vise o bem comum, o respeito ao outro e a dignidade humana global.

Essa perspectiva, segundo Sócrates deve-se a necessidade de “reconhecer que a maior luta humana deve ser pela educação (Paidéia) e que a maior das virtudes (areté) é a de saber que nada sabe” (BITTAR, 2004, p. 65).

Diante disso, existem três grandes desafios da educação no século 21 a saber: “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 56).

O grave desmantelamento das políticas públicas sociais que acabaram por redefinir o papel do Estado a partir da influência da política globalizada neoliberal deve ser repensado, assim como é premente “romper com os paradoxos que decorrem das tensões entre a tônica excludente voltada para a promoção dos direitos humanos, consagrada nos relevantes tratados de proteção dos direitos humanos da ONU” (PIOVESAN, 2012, p. 57).

[...] novos espaços progressistas no campo da educação podem ser construídos como alternativa ao credo liberal. As relações entre as comunidades, a educação e o Estado podem ser rearticuladas de maneira participativa. Uma nova linguagem para a educação não reduzida à instrumentalidade, mas comprometida com políticas e práticas igualitárias pode ser criada [...] nós temos o direito a uma pedagogia da indignação [...] é nossa tarefa imaginar e elaborar essa possibilidade, trabalhando pela ampla realização da mudança educacional transformação (MCCARTHY; PITTON; [et al], 2011, p. 61).

É dentro desse contexto que a educação se torna imprescindível, pois alia o desenvolvimento da pessoa, enquanto ser humano, com a promoção da autonomia e emancipação dessa pessoa como cidadão, mesmo dentro desse modelo hegemônico político-econômico.

2.4 Educação em DH: condição para o pleno exercício da cidadania

A fim de contribuir para o fortalecimento da democracia e para a formação de um cidadão autônomo e emancipado, conhecedor de seus direitos e deveres.

Contudo, é necessário entender a educação para direitos humanos como um processo sistemático, que articula vários momentos, várias estratégias, e várias dimensões. E, de outro lado, multidimensional, traduzido na perspectiva de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos, assim como, na afirmação de valores, atitudes e práticas sociais, na formação de uma consciência cidadã, no desenvolvimento de processos metodológicos participativos, no fortalecimento de práticas individuais e sociais, de forma a articular atitudes, competências e habilidades que se traduzem em posicionamento e em atuação (CARBONARI, 2011).

Nesse sentido, Silva e Tavares espelham essa nova perspectiva através da educação para direitos humanos:

Educar nessa perspectiva requer que se assegure o direito à educação como um direito humano de todas as pessoas e fundamental para a conquista dos outros direitos. Mas, principalmente, que as práticas educativas sejam permeadas pelos valores e princípios dos direitos e deveres de todos (as) e estimulem posturas condizentes com o respeito à dignidade humana (2012, p. 15).

O Plano Mundial de Educação para Direitos Humanos definiu o conceito de educação para direitos humanos como o:

Conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; (e) fomentar e manter a paz; (f) promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (BRASIL, 2012c, p.07).

No entanto, como assevera Muhl e Mainardi(2012), educar em direitos humanos é um desafio que transcende a simples concepção de transmissão de certos conhecimentos. Envolve uma “dimensão de formação que implica a construção de uma nova forma de ser, pensar e agir do ser humano em relação a si mesmo e em relação aos outros” (2012, p. 39).

Educar, dentro desse contexto é assumir uma compreensão do mundo, de si mesmo e das relações entre o sujeito e o mundo, tendo a escola o papel fundamental de promover a construção desse conhecimento sistematizado e humanizado.

O papel da educação como espaço privilegiado para a construção de sujeitos de direitos, e também para a formação de uma cultura de direitos humanos traz à tona a necessidade de pensar o(a) cidadão (ã) em suas relações com o direito à educação e a efetiva participação nas estruturas político-econômico-social e cultural da sociedade (CAPUCHO, 2012, p. 21).

Morin (2009) diz que o grande desafio hoje reside em educar “em” e “para” a era planetária. Para isso, o principal objetivo da educação na era planetária é educar para o despertar de uma sociedade-mundo, compreendida por uma civilização planetária e uma cidadania cosmopolita.

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária (MORIN, 2009, p.98).

Para isso é necessário entrosar os diferentes espaços educativos de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem, objetivando uma

Ação cidadã, articuladora de suas experiências e conhecimentos, e para uma contextualização permanente de seus problemas fundamentais no prosseguimento da hominização. A educação planetária deve propiciar uma mundologia da vida cotidiana (MORIN, 2009, p. 99).

A ideia central de Morin reside na migração do ensino voltado somente para a formação de uma profissão para se tornar também um aliado na tarefa de transmitir estratégias para a vida, para a cidadania.

Contemporaneamente é necessário observar para que tipo de cidadania a escola está formando seus alunos, em virtude de que a concepção histórica de formação para a cidadania esteve sempre ligada à tese liberal da imaturidade, do despreparo das camadas populares para a convivência social, na necessidade de contenção dos anseios populares e na submissão das massas (CAPUCHO, 2012).

Hoje o conceito de cidadania está limitado apenas ao exercício dos direitos políticos, e que cabe ao Estado Democrático aperfeiçoar esse conceito, passando a compreender igualmente como sinônimo de autonomia individual, como um cidadão cada vez menos

dependente do Estado e que busca efetivamente a garantia das liberdades individuais (CAPUCHO, 2012).

Assim, o ponto de partida da educação libertadora se caracteriza exatamente a partir da dimensão do homem com a sua realidade, tendo valorização aquele processo educativo que parte da realidade dos educandos, do mundo mediador dos sujeitos no processo educacional: “É a ação dos educandos sobre o mundo que desencadeia a ação transformadora dos homens, resultando, assim, na humanização, na possibilidade de ser mais, de serem livres” (MAGRI, 2012, p. 52).

Essa educação libertadora propicia que o sujeito possa ser autor e construir a sua própria liberdade, portador de direitos, exercitando assim uma cidadania ativa.

O processo educativo da educação para direitos humanos reforça a ideia de formação de sujeitos de direitos, através do reconhecimento de que esses sujeitos não estão prontos, mas sim, em plena construção e formação (CARBONARI, 2011).

Dentro dessa premissa, a concepção de educação para direitos humanos acaba por incorporar uma compreensão de cidadania democrática, ativa, e popular, com embasamento a partir dos princípios da liberdade, igualdade, diversidade, universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos (MARINHO, 2012).

Educar para e em direitos humanos também representa assumir um compromisso com a afirmação dos sujeitos históricos que têm nos direitos humanos “conteúdo de seu sentido e instrumento de sua própria construção social, política e cultural” (CARBONARI, 2011, p. 121).

O processo educacional, assim, traz implícita a ferramenta do combate a todo tipo de violação aos direitos humanos. Através dela, se destrói o paradigma do preconceito e das atrocidades cometidas contra o ser humano e se reconstrói uma nova perspectiva cidadã e humanizada.

A EDH busca despertar a sociedade como um todo para a essencialidade desse respeito, para que todo(a) cidadão(ã) seja agente de sua história, construtor(a) e defensor(a) de sua cidadania, constituindo-se em uma das formas de combate à violência e à violação aos direitos humanos (MARINHO, 2012, p. 42).

Ainda, nesse mesmo pensamento de educar para a cidadania, Gadotti (2010) diz ser possível isso a partir de um movimento educacional concreto, que deve ser acompanhado por uma corrente de pensamento pedagógico, caracterizado pelo acesso e permanência na escola, pela participação na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais.

Uma educação para e pela cidadania, a partir da presença de um conjunto de prerrogativas:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si, Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1997, p. 66).

Esse perfil de escola cidadã é capaz de formar um sujeito respeitador dos direitos alheios, da diversidade, da multiculturalidade. E ainda, um espaço que promova o saber e o surgimento de uma nova cidadania, que além da consciência acerca de direitos, saiba proclamar por novas conquistas, inclusive na formulação das políticas públicas e no auxílio em busca de um Estado ainda mais democrático.

Essa consciência humanizadora é fruto igualmente da reconquista de um discurso ético-comunicativo que “devolve a comunidade o direito e a capacidade de participação e argumentação”, que “reintegra a práxis humana ao processo teórico ou visão do mundo” (AHLERT, 2003, p. 155).

A concepção de educação para direitos humanos está atrelada a uma educação voltada para os valores, para uma postura moral crítica e reflexiva, assim como, para a informação e acesso aos direitos fundamentais. Também, deve estar vinculada a ideia de difusão de uma cultura de paz, de amor, de respeito ao próximo, de respeito às diferenças, de solidariedade social, de perdão, de civilidade e civismo, de participação e de inclusão.

Educar para o discernimento de todos esses valores e transmitir a ideia de que todos possuem cunho ético e transformador sobre os objetivos de vida, principalmente de quem vivencia diariamente uma realidade de violência, de preconceito, de discriminação ou de segregação.

Para que isso seja amplamente efetivado, é necessário uma nova postura pedagógica, através de um processo sistemático e multidimensional que oriente a formação dos sujeitos:

A realização da educação para direitos humanos como construção de processos que tornem os sujeitos desde dentro e os ponha dentro dos processos educativos como mediação para a transformação das relações, de tal forma a colaborar para a efetivação concreta do conjunto dos direitos humanos na vida de cada sujeito (em sua singularidade) e também para o conjunto deles, em processos sociais e políticos (em sua particularidade e universalidade) requer a produção de nova postura pedagógica (CARBONARI, 2011, p. 123).

Através do ato educativo que contemple a compreensão da democracia e dos direitos humanos como produtos históricos é possível transformar e construir uma sociedade em e para os direitos humanos (VIOLA, BARREIRA, PIRES, 2011).

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos, ganhando importância quando direcionada ao desenvolvimento humano e suas potencialidades, quando valoriza o respeito aos grupos socialmente excluídos. Resta claro assim, sua busca por efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (BRASIL, 2006).

Esse discurso de um cidadão emancipado, consciente e participativo, a partir de uma educação baseada nos direitos humanos é uma tarefa difícil, ainda mais ante a atual complexidade da sociedade, caracterizada pela diversidade cultural e por povos historicamente diferentes. Diante dessa nova conjuntura mundial, de uma cidadania planetária, os direitos humanos assumem um novo *status*, contribuindo para uma perspectiva emancipatória, de caráter global, que possui no ensino formal, o seu principal instrumento concretizador dessas premissas.

A participação ativa do cidadão fortalece a democracia e forma cidadãos aptos a tomar suas próprias decisões e assumir suas responsabilidades. Por tal afirmação, quanto maior for o nível de escolaridade, maiores condições terão em formar seus juízos de valor e de realizarem suas escolhas, participando efetivamente da construção de soluções concretas para uma sociedade mais justa e igualitária (COSTA, 2013).

A educação tem essa função de ensinar, mas ao mesmo tempo formar um indivíduo capaz de enfrentar seus dilemas e não aceitar passivamente sem tentar elidi-los.

Assim, o instrumento hábil para que a pessoa atinja esse status é a educação formal de qualidade somada à educação para uma cidadania responsável. [...] o cidadão passa a agir de forma independente, conectado a temas globais como pluralidade cultural, paz, desigualdades sociais, meio ambiente, saúde e segurança. Será por meio da educação efetiva e de qualidade que se alcançará o Estado Democrático de Direito, entendendo que a educação favorece o progresso pessoal e o fortalecimento da cidadania, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável em todas as suas dimensões [...] (COSTA, 2013, p. 16).

No mesmo sentido, Freire citado por Au (2011) leciona ser com uma educação crítica possível desenvolver a conscientização, ajudando a capacitar tanto o professor quanto o aluno a tornarem-se pessoas cada vez mais conscientes de seu contexto e de sua condição como um ser humano. Um espaço que propicie aos sujeitos ensinar e aprender ao mesmo tempo. Uma educação libertadora que através da ação consciente transforme a práxis, “em que os estudantes e professores tornam-se sujeitos que sabem ver a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade com base na reflexão crítica” [...] (2011, p. 251).

Em relação ao atual contexto neoliberal, que acaba por influenciar o sistema educacional, e que acaba por destruir a responsabilidade e a crítica social, que incentiva o florescimento de um individualismo inconsequente e voltado ao consumo e que mata a consciência é preciso trabalhar para impedir essa apropriação neoliberal em relação à educação:

[...] salvaguardando a autonomia do processo de aprendizagem do ensino, da produção intelectual, e incentivando a reprodução de acadêmicos críticos e das condições para a ampliação de acesso àqueles que estiverem em situação de grande desvantagem de acordo com as formulas atuais e que estiverem sendo passados de uma má opção educacional a outra ainda pior. Os discursos e as práticas educacionais precisam ser reconectados a um projeto emancipador progressista baseado na solidariedade e na justiça social (MCCARTHY; PITTON; [et al], 2011, p. 62).

Todo esse discurso em relação à educação como instrumento a trabalhar direitos humanos como diretriz para uma cidadania ainda é recente. No contexto latino americano tem se desenvolvido de maneira heterogênea, através de uma diversidade de trajetórias, articuladas com os processos políticos sociais de cada contexto (MARINHO, 2012).

Para essa perspectiva que trabalha através da escola, a formação participativa do aluno, a fim de prepará-lo para uma cidadania crítica, emancipada e libertadora é preciso que o indivíduo tome consciência acerca da sua realidade muitas vezes imperfeita e, com isso, a partir do conhecimento, possa tentar melhorar a sua capacidade de transformar essa realidade.

A ideia de educação para direitos humanos, mesmo diante de um panorama contraditório e paradoxal, como forma de pleno exercício da cidadania destaca a importância jurídica que esse direito reflete na Constituição de 1988 e o quanto interfere na construção de uma educação cidadã. Entretanto, para que seja possível desenvolver essa premissa é necessária a junção de um conjunto de fatores, em especial, trabalhar maneiras de viabilizar investimentos na formação dos profissionais que irão disseminar a temática envolta dos direitos humanos, assim como, trabalhar propostas de inserção dessa temática,

especificamente no ensino fundamental. Dentro dessa perspectiva que esses assuntos serão abordados no próximo capítulo, como forma de apontar caminhos para um aprendizado em direitos humanos que sirva como instrumento de compreensão do mundo e das relações humanas.

3 EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ

A sociedade contemporânea complexa e repleta de contradições insurge as mais variadas espécies de conflitos ou problemas presenciados cotidianamente, trazendo a tona questionamentos sobre como trabalhar para elidir ou minimizar essas controvérsias, a fim de que seja possível construir, em escala global, um mundo mais reflexivo e dialógico, e local, uma sociedade, que mesmo ante a todos esses enigmas, possibilite a abertura de caminhos para a construção de um indivíduo emancipado, crítico, reflexivo, empoderado de seus direitos e deveres, e que fundamentalmente possa contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e respeitadora das diversidades.

De forma mais precisa, inserir a temática dos direitos humanos no ensino formal, mais especificamente no ensino fundamental, através do papel da escola e do professor pode tornar possível a abertura de espaços para trabalhar, por exemplo, com conflitos relativos a questões de gênero, raça, credo, cor, sexualidade e de violências de todo tipo, assim como, pode servir de alicerce para a formação de um cidadão consciente desses dilemas e disseminador de uma cultura de paz, de tolerância, de respeito às diversidades.

Da mesma forma, inserir a temática dos direitos humanos na educação não é algo novo, mas sim, um trabalho já almejado pelo Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, a partir da inserção do tema em cinco eixos temáticos: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e de segurança e educação e mídia, visando atribuir na prática ações programáticas voltadas ao reconhecimento e resguardo dos direitos humanos.

Trabalhar a inserção dos direitos humanos no ensino, aqui especificamente, em relação ao ensino fundamental significa entendê-los como uma conquista histórica, que deve ser disseminada dos mais antigos para os mais novos, ou seja, a partir da relação estabelecida entre o educador e o seu educando, através da troca de saberes e de experiências, produzindo um vínculo intergeracional, tendo o professor, a consciência do seu papel na tarefa de ensinar o conhecimento científico, sem esquecer-se de formar um aluno cidadão, capacitado para enfrentar os problemas e emancipado para um pensamento autônomo e crítico e capaz de construir uma sociedade mais justa e tolerante.

3.1 Ensinando Direitos Humanos no ensino fundamental: paradoxos e perspectivas

Ensinar acerca dos direitos humanos no contexto contraditório de resguardo e violação dos direitos humanos não é tarefa fácil. Da mesma forma, inserir essa temática em sala de aula ainda é um desafio a ser enfrentado, tendo em vista que a educação pelos meios tradicionais ainda não abarca essa possibilidade, ao passo que se contextualiza de forma técnica e voltada a formação de um indivíduo para atender tão somente ao mercado de trabalho.

Diante dessa sociedade complexa, de diferente facetas, sejam culturais, econômicas ou sociais, torna-se um desafio “compreender a possibilidade de uma sociedade-mundo, que supõe a existência de uma civilização planetária e uma cidadania cosmopolita” (MORIN, 2009, p. 63).

Apresenta-se, a partir disso, um paradoxo: de um lado uma sociedade que exige a promoção de direitos como condição de uma vida digna, ao passo que, da mesma forma ainda admite reiterados desrespeitos e discriminações em relação a esses direitos.

A sociedade contemporânea tem exigido a vigência de condições para a promoção da dignidade humana ao mesmo tempo em que vivencia uma situação que tende a tornar as pessoas, cada vez mais, peças descartáveis ou objetos à mão; os direitos humanos são hoje demandas concretas de milhões de pessoas em todo o mundo enquanto há uma situação que insiste em violá-los sistematicamente [...] (CARBONARI, 2004, p. 89).

Fundamentalmente, dentro dessa percepção que busca o despertar para uma visão a partir dos direitos humanos em prol de uma sociedade-mundo, é necessário não somente indicar possíveis perspectivas, mas trabalhar os paradoxos e a partir disso, a possibilidade de várias percepções acerca da atual sociedade mundializada, complexa e também individualizada.

Pires (2011) leciona ser o desafio contemporâneo de reflexão e de prática dos direitos humanos a efetiva compreensão da vida humana plena, isto é, envolver os agentes sociais numa prática cidadã onde todos devem estar incluídos nos processos culturais e tecnológicos que a própria humanidade criou como viez para construir o bem-estar social.

Esse desafio é ainda mais presente frente à inadequação entre a forma de transmissão dos saberes, hoje fragmentado e compartimentado e que continua sendo aplicado através das disciplinas tradicionais, verticalizadas com a ausência da formação de um profissional-

cidadão, muito menos de um cidadão consciente de seus direitos e crítico acerca dos problemas de tamanha complexidade da sociedade.

Agravado pela globalização, que afeta todos os aspectos da vida cotidiana das pessoas, seja no modo de pensar, de ver, de se comunicar, implementa-se injustiças, discriminações e violências, que implicam sérias consequências nas práticas pedagógicas escolares, “já que o mundo globalizado, complexo, sistêmico e dinâmico marca presença em sala de aula como nos demais espaços do viver humanos em sociedade” (VERZA, 2002, p. 21).

As dificuldades, os paradoxos do atual contexto escolar ainda suscitam muitos questionamentos acerca do método utilizado ou a ser utilizado, já que se constata ainda uma formação sem qualquer preocupação com a realidade social, e, principalmente, presencia-se a formação tão somente voltada ao aprendizado da teoria, sem preocupação em construir uma ideia crítica e questionadora dessa realidade:

Constata-se que as práticas pedagógicas do processo ensino-aprendizagem no âmbito das escolas se caracterizam ainda pelo desligamento entre o conhecimento do seu contexto, a realidade histórica em que foram produzidos e o contexto atual a que precisam responder [...] empenham-se os professores de fato, em levar os alunos a aprender. No entanto, o fazem dando excessiva importância de tais conteúdos em si. Isto é, não detectam a interligação de tais conteúdos com o contexto e a realidade da qual emergiram e a que se reportam hoje, gerando a clássica separação teoria/prática. Assim, não se questionam, não se criticam, não se desconstruem/constroem os conteúdos em seus liames com a realidade em que foram produzidos [...] Ocorre apenas repasse de conteúdos e não a sua reconstrução criticamente, validada, num processo pedagógico impulsionado pela questionabilidade e discutibilidade dos saberes estabelecidos como prontos para todo sempre (VERZA, 2002, p. 23-24).

Acerca da necessidade de conhecer a realidade, Freire (2011) ressalta que ao conhecer e compreender a realidade, o homem pode levantar hipóteses para a solução de possíveis controvérsias, e ainda, em poder transformá-la.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2011, p. 41).

A necessidade de uma consciência crítica é necessária para quebrar o paradigma de uma sociedade alienada, que não tem consciência de seu próprio existir, que tende a ser frágil nas discussões ou a considerar aceitáveis formas de massificação de comportamento. Para isso, elenca dez características que julga serem imprescindíveis para uma consciência crítica:

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude e inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, chora.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 2011, p. 53-54).

Somente com essa tomada de consciência crítica é possível uma mudança de percepção mundo até então distorcida e ingênua. A reforma desse paradigma deve partir da educação, do ato de ensinar, de aprender, de pensar os problemas, tendo à escola a difícil tarefa de promover essa reformulação de pensamento e também de comportamento, ainda mais, quando se presencia uma realidade complexa em relação ao seu modo de viver, pela cultura diversificada, pelas situações ambíguas que se tornaram contraditórias e conflitivas, suscitando ainda mais o comprometimento com a resolução desses dilemas.

Verza (2002) refere que diante desse contexto apresentado, a diversidade da realidade do mundo é uma teia que indica o entrelaçamento e a interdependência de todos os fenômenos da realidade histórico-social e que, aquele que negar-se a olhar e se deparar com essa realidade, ou ainda, tiver medo de se deparar com suas próprias angústias, estará dando um passo para uma condição alienante e menos humana.

A ideia do autor deixa transparecer que somente com a educação voltada para uma condição de cidadania é possível que esse indivíduo venha a resgatar valores básicos em relação ao outro, ao mundo. E, ainda, somente através do processo reformulado de ensino e aprendizagem é possível que esse indivíduo tome conhecimento dessa enormidade de situações conflituosas presentes hoje no mundo.

Nesse mesmo sentido:

Temos de reconhecer que o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base numa informação e em conhecimentos sólidos. O cidadão é hoje cada vez mais considerado como pessoa responsável. O seu direito a ter um papel ativo na sociedade é cada vez mais desejado (ALARCÃO, 2011, p. 20).

Esse empoderamento se traduz na real capacidade de construir uma cidadania participativa, através do acesso ao conhecimento, da possibilidade de refletir, com espírito crítico, acerca da realidade.

A escola, percebendo esse fenômeno pode trabalhar na construção de um cidadão autocrítico, aprendente e reflexivo, se percebe como um espaço que pensa na sua missão de educar e de ensinar.

Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI (ALARCÃO, 2011, p. 41).

Apresentam-se, dessa forma, algumas características imprescindíveis para efetivar uma escola reflexiva. gerir uma escola assim é ser capaz de liderar e mobilizar as pessoas; é saber agir em situação; é nortear-se pelo projeto de escola; é assegurar uma atuação sistêmica; é assegurar uma participação democrática; é pensar e escutar antes de decidir; é saber avaliar e deixar-se avaliar; é ser conseqüente; é ser capaz de ultrapassar dicotomias paralisantes; é decidir; é acreditar que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e de aprendizagem (ALARCÃO, 2011).

Dentre todos os desafios da escola como instituição responsável pela formação do pensamento sistematizado, os culturais, sociológicos e cívicos devem ser trabalhados para que essa reforma do ensino atenda aos seus fins. Trata-se de inserir uma reforma profunda que insira o aluno em condições de enfrentar esses desafios com o emprego organização do conhecimento, interligando os conhecimentos científicos com as culturas humanísticas.

Na escola, até naquela de discurso inovador, ocorrem situações e procedimentos contraditórios, ambíguos, confusos e provocadores de descontentamentos que atingem os professores, os alunos, as orientações pedagógicas, a administração, as famílias dos alunos e mesmo a comunidade em que se insere a escola. É um espaço de aprendizagem envolto na complexidade e numa rede de interações incessantes. Seu entendimento requer um olhar pluridimensional e nunca dicotômico e reducionista. O discurso inovador sustenta que professores e alunos produzem, pela mediação da prática pedagógica, coletivamente novos conhecimentos (VERZA, 2022, p. 26).

Diante de um ensino e aprendizagem fragmentado que separa o objeto de aprendizagem de seu contexto ou de sua realidade, é necessário quebrar esse paradigma através da conscientização de que a realidade é complexa e por isso, merece ser compreendida como uma teia de relações existentes em todas as coisas, devendo o educador aliar a teoria

com a prática, a fim de quebrar o paradigma tradicional. Somente assim o educador conseguirá com a sua ação uma prática pedagógica transformadora (VERZA, 2002, p. 29).

Imprescindível interligar os saberes, a fim de quebrar com o atual paradigma da educação fragmentada:

Diante da globalização e dos fenômenos que estão a exigir cada vez mais olhar complexo e uma abordagem polidisciplinar transdisciplinar, multidimensional, transversal, transnacional e planetária, os processos de conhecimento continuam a ser desenvolvidos e praticados de forma disciplinar, fragmentada, fatiada e compartimentada. Esse quadro se agudiza ainda mais diante das chamadas especializações e hiperespecializações, muito demandadas e valorizadas em alguns meios científicos, mas que, via de regra, impossibilitam a apreensão das dimensões da complexidade do real (MARTINAZZO, 2004, p. 85-86).

A premissa desse pensamento reside no fato de o importante não é apenas acumular o conhecimento adquirido, mas sim, ter condições e aptidões para diagnosticar os problemas a fim de tratá-los ou ilidí-los.

Martinazzo (2004), ao mencionar os ensinamentos de Morin ressalta a necessidade da compreensão da atual realidade complexa do mundo, pois com isso revela-se a multidimensionalidade dos fatos e das interações que interligam a humanidade. Interligar as culturas científicas e humanas propicia que o indivíduo possa transitar entre as culturas diversas, e com isso, “permite religar o que o pensamento simplificador concebeu como divergente, antagonico e excludente” (MORIN, 2000b, p. 46).

A escola, nesse contexto, constrói uma unidade de coerência entre o saber e os valores humanos, pois prioriza as relações interpessoais, até porque é um espaço que se agrupam diversas relações pessoais. A todos esses saberes e valores imprimem à escola a organicidade e sistematização, de maneira a armar os cidadãos dos conhecimentos assim trabalhados no sentido de múltiplas exigências de sua concidadania competente e co-responsável (MARQUES, 2003).

Dentro dessa conjunção conflituosa e heterogênea, a educação voltada para uma ação cidadã deve articular o conhecimento e as experiências adquiridas e vivenciadas, e através do espaço da escola, colocá-las em debate nos diferentes níveis de aprendizagem, a fim de compreender os problemas presentes, para que sejam percebidos também pela sociedade, e, portanto, sejam resolvidos.

Da mesma forma, o espaço educacional deve ampliar os espaços de escuta das crianças e adolescentes na tentativa de reconhecê-los e legitimá-los como início do estabelecimento de uma educação para os direitos humanos.

Diante disso, é preciso que o conhecimento seja trabalhado de forma contextualizada, através de novas ferramentas metodológicas que unam o conhecimento, integrando-o com o todo: “o aluno estará apto a colocar e tratar os problemas incorporados, hoje, os grandes desafios culturais, éticos, políticos, científicos, ecológicos e profissionais” (MARTINAZZO, 2004, p. 90).

Em síntese, é preciso desenvolver antropologicamente o aluno, ou seja, desenvolvê-lo humanamente, a fim de que estabeleça relações entre si e o mundo que o cerca. Essa relação pode se estabelecer através da educação, e por consequência, da escola, que permita o desenvolvimento da autonomia individual, detectando todos os aspectos da realidade, conduzido a repensar criticamente, contextualizando a partir da sua capacidade de pensar.

Na complexa sociedade atual as aprendizagens de que todos os cidadãos necessitam para a vida com autonomia e dignidade passa a exigir peculiares formas de sistematização e organicidade. E isso só se pode cumprir num sistema formal de educação proposital que assume na escola explícita, isto é, articulada num consenso político de que participam a família, o Estado e as instancias da sociedade civil (MARQUES, 2003, p. 77).

O grande desafio é saber como realizar essa educação, isto é, como proporcionar ao aluno, principalmente, quando pequeno ainda, o conhecimento contextualizado com a sua realidade. É uma meta considerada difícil diante da tradicional educação presente até hoje, que ensinou a separar e isolar o conhecimento, através de disciplinas compartimentadas que refletem uma separação da realidade, e, por conseguinte, uma compreensão fragmentada dessa realidade.

Ocorre que compreender o todo é necessário, pois é compreender a própria sociedade, pois ela é o conjunto do todo onde os indivíduos fazem formam o seu conjunto (MARQUES, 2002, p. 95).

Freire (2011) indica uma possível resposta através da utilização de um método ativo, dialogal, crítico e criticizador e na modificação do conteúdo programático da educação. Para o autor, o dialogo é uma relação estabelecida entre dois pólos, que nasce de uma matriz crítica e que gera criticidade, que se nutre do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança.

O dialogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença do homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos (FREIRE, 2011, p. 141).

A ideia de Freire reside no fato de propiciar ao indivíduo uma pedagogia da comunicação, que é antônima da pedagogia do antidiálogo, que não gera criticidade, humildade, sendo desesperançosa e arrogante.

Reside aí o novo conteúdo programático da educação, ou seja, antes mesmo do indivíduo superar o seu analfabetismo, ele aprende se desenvolvendo criticamente. Isso se traduziria num “papel ativo do homem em sua e com sua realidade” (FREIRE, 2011, p. 142).

Como tal, uma formação do aluno que propicia uma capacidade de comunicação e de entendimento se dá através do diálogo, onde a escola ensina ao aluno a argumentar, analisar discursos e mensagens, além de manejar a língua como instrumento de emancipação e autonomia (SILVA, 2010).

Essa perspectiva que visa quebrar do paradigma de uma educação estagnada para uma mudança no modo de ver a educação deve-se ainda a presença de uma educação brasileira com características de uma formação escravista que não permite educar para a cidadania democrática e, em busca de uma conscientização do indivíduo como detentor de direitos e de deveres. Isso certamente é um dos fatores que impede a prática de uma educação voltada ao resguardo dos direitos humanos.

Diante dessa estrutura consolidada de exploração, de privilégios e da manutenção de diversas formas de violências, que acabam sendo banalizadas e tratadas como acontecimentos normais, urgente e essencial é a implementação de uma educação para direitos humanos.

Nesse entendimento, Silva (2010) ressalta a importância da educação para direitos humanos como forma de propagar uma cultura de tolerância em relação às diferenças, na solidariedade, na justiça social, na sustentabilidade, de inclusão e na pluralidade.

Por conseguinte, a escola deve ser um espaço de construção de uma cidadania coletiva, privilegiada para o desenvolvimento desses valores imprescindíveis para a formação cidadã. Afora isso, a educação para direitos humanos nos ambientes escolares passa a ser a condição para o exercício dessa cidadania.

Educar para os direitos humanos diante de todos os paradoxos contemporâneos significa desenvolver processos educativos que favoreçam a formação de cidadãos

Conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os protegem, reconhecedores do princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações (CAPUCHO, 2012, p. 45-46).

Com uma escola pensada e organizada para uma formação científica e humanizada, ao mesmo tempo, é possível implementar uma cultura de direitos humanos, até porque se prioriza uma formação com respeito ao próximo, principalmente, porque aprende a lidar com as diversidades existente no ambiente escolar. Partindo dessa premissa, importante abordar qual é o papel do professor dentro desse contexto de educação humanizada, principalmente, abordando as tentativas de trabalhar a temática envolvendo os direitos humanos na formação desses profissionais, como um condicionante para a efetivação desse objetivo.

3.2 Educação de professores a partir da visão de Direitos Humanos

Para que haja um espaço educacional voltada a propagar os valores e importância dos direitos humanos é necessário que os educadores tenham a consciência do seu papel nessa reforma paradigmática da educação, seja na difusão do conhecimento de forma interdisciplinar como na transmissão de valores humanos e em respeito à dignidade humana.

Da mesma forma, constata-se uma dificuldade no plano prático dos profissionais da educação em transmitir os conceitos relativos aos direitos humanos, justamente por existir uma dificuldade no plano conceitual: “Trata-se de procurar fomentar práticas que induzam a um modo de vida tido como valioso, ou seja, de se buscar formas de viabilização de práticas educativas que ultrapassem o ensino, informações ou conceitos sobre esses direitos” (CARVALHO, 2011, p. 193) e ainda “[...] concentrar-se no cultivo cotidiano de condutas guiadas por ideias de uma ética pública e democrática” (CARVALHO, 2011, p. 193).

Entretanto, para que haja uma educação nessa perspectiva, muitos questionamentos e controvérsias surgem acerca da formação dos profissionais que terão a sua prática educativa voltada aos direitos humanos. Nessa perspectiva alguns questionamentos são importantes:

[...] como alguém que não se respeita, que não respeita os seus direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém que está desacostumado a ser ético e agir, socialmente, com justiça? Ou ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos? (PADILHA, 2011, p. 174).

A partir da citação, claro fica que a formação do professor em direitos humanos é imprescindível para que se efetive uma educação para direitos humanos para aos alunos. Sem

uma bagagem conceitual e contextual dos direitos humanos nos cursos de formação continuada não há como trabalhar em sala de aula a inserção dos direitos humanos.

De tal modo, o ato de educar não é um ato egoísta, mas sim, um ato generoso de solidariedade, ultrapassando a realização profissional:

Ao se escolher essa árdua tarefa de educar, é preciso cuidar da interioridade e de sua extensão. Para que ocorra fruição, é preciso compromisso com o outro. Nesse sentido, o lugar do educador expressa uma dialética possível da interioridade ética e de sua exterioridade política (FERREIRA, 2007, p. 112).

Esse comportamento do docente reflete objetivamente a necessidade de um pensar e um agir ético, baseado nos preceitos de solidariedade e no espírito de coletividade.

Essa ética pode suscitar o surgimento de conflitos naturais, o que por consequência, pode gerar o respeito às diferenças existentes:

O sujeito abre-se ao diálogo, exigindo justiça, respeito e solidariedade para que a convivência seja possível. Assim, a aprendizagem de valores na escola depende do cultivo de princípios que reconheça no outro a humanidade e daí o exercício do cuidado de se educar para a vida, e não para algumas instituições. O educador, no espaço da escola que demanda a formação de valores, deve procurar ser um profissional sem certezas, despertando no outro o respeito mútuo, a solidariedade, a procura incessante pela justiça, mediante um diálogo em face da presença do mistério que é o outro (FERREIRA, 2007, p. 114).

A ética como morada do educador deve ser a maior premissa, isto é, a ética do cuidado, numa relação com o outro a fim de criar uma cultura de respeito à condição humana: “Por isso se curva numa atitude de humildade e disposição, tentando despertar no outro a possibilidade do exercício reflexivo da razão” (FERREIRA, 2007, p. 118).

Desse modo, percebe-se que esse agir ético do educador em prol de uma formação cidadã através de uma construção dialógica das relações vividas em sala de aula suscita a possibilidade de tornar o aluno argumentativo e capaz de tomar decisões sobre a vida em sociedade.

A sociedade complexa de hoje exige uma postura ética tanto do professor, mas principalmente, do ambiente escolar, que deve oferecer igualmente, condições éticas para buscar a formação na cidadania.

Rayo (2004) afirma que a educação, em sentido amplo, e a escola, estritamente, não podem ficar à margem dos problemas que preocupam os seres humanos contemporaneamente, ao passo que entende que abordar os problemas mundiais é conhecer e dialogar sobre questões éticas que surgem em meio a esses conflitos.

Com isso, a escola passa a servir à comunidade, ao passo que informa, forma e transforma seus alunos, tendo a educação o papel de universalizar uma conscientização e de reconstruir o pensamento. Serve a educação como instrumento para que haja um melhor entendimento dos problemas mundiais, e suas resoluções.

Um dos desafios para a adaptação e efetivação da educação com fundamentos teóricos-metodológicos em direitos humanos é a formação de profissionais das mais diferentes áreas de conhecimento, haja vista que o conteúdo acerca dos direitos humanos não está contemplado nos cursos de graduação e pós-graduação, nem tão pouco na educação básica. Isso dificulta também a produção de materiais didáticos para dar suporte a essas formações (SILVA, 2010, p. 52).

Algumas alternativas foram propostas no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, a fim de introduzir esse conteúdo na formação profissional e educacional: ampliar a formação continuada de acordo com o Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, para que haja a difusão desses ideais; criar núcleos de pesquisa sobre educação para direitos humanos visando fortalecer a formação continuada e a produção de material didático; introduzir essa temática nos cursos de pedagogia e de licenciaturas sob perspectiva de promover a proteção desses direitos, e ainda, inserir essa temática nas diretrizes curriculares aprovados pelo MEC, e, por conseguinte, nos projetos políticos-pedagógicos, instituindo assim um novo modelo de gestão escolar (BRASIL, CONAE, 2010, p. 162-163).

A partir dessa consciência, a tentativa dos profissionais reside em se

Debruçarem sobre as crianças e os adolescentes, ampliando os espaços de escuta e do reconhecimento de sua legitimidade, de seu tempo e de suas experiências pode ser um bom início para o estabelecimento de uma educação dos direitos humanos (BARBOSA; BRAGAGNOLO, 2011, p. 193).

Ao professor, cabe contemplar uma prática pautada na ética através do reconhecimento do outro como legítimo, privilegiando a escuta e o silêncio do aluno, acolhendo suas emoções e seus sentimentos (BARBOSA; BRAGAGNOLO, 2011).

Por um lado, ao professor incumbe ensinar e colocar em prática uma pedagogia voltada para os valores, para a reflexão crítica e para o discernimento, e, por outro lado, por em prática uma pedagogia profissionalizante, mas que deixa a desejar no aspecto da formação para uma sociedade civil democrática e participativa (RODRIGUES, 2011).

Um professor reflexivo é aquele que consegue perceber a capacidade de pensamento reflexivo do ser humano, e a partir disso, o torna criativo e não um mero reprodutor de ideias. Da mesma forma, é aquele que sabe que não age isoladamente no ambiente escolar, mas sim, que se constrói profissionalmente com a união de todos os sujeitos. (ALARCÃO, 2011, p. 44-47).

Um professor reflexivo é aquele que alia os seus conhecimentos repassados sistematicamente através da relação ensino-aprendizagem, assim como, é aquele que ajuda a desenvolver a capacidade do aluno de pensar, de criticar, de ser autônomo.

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas (ALARCÃO, 2011, p. 50).

Todas essas reflexões acerca da necessidade de um professor reflexivo e consciente de seu papel, objetiva formar um profissional que atenda as questões cotidianas vividas na escola, e possa auxiliar na resolução dos conflitos, além de contribuir para o crescimento pessoal de seus alunos, juntamente com a transmissão do conhecimento.

Marinho (2012), nesse mesmo sentido, coaduna com a ideia de Saviani, acerca da necessidade do professor desenvolver uma consciência filosófica a fim de compreender a sua prática educativa. Para o autor, a superação do senso comum deve ser feita através da reflexão teórica (movimento do pensamento) para uma etapa de consciência filosófica, que demonstra a realidade concreta da educação ou a compreensão dessa realidade educacional (MARINHO, 2012). O autor deixa claro que para um cotidiano escolar permeado pela práxis dos direitos humanos, com uma prática educativa mais participativa e dialógica requer uma consciência do tipo de formação que se pretende.

Marques (2002) afirma, quando fala da intersubjetividade, que ao educando cabe a palavra da realidade nova interpelante, e ao educador, a palavra alicerçada na experiência de vida, no discernimento, no compromisso com a verdade, com a disciplina do estudo, com a interpelação ética e com fidelidade ao projeto de emancipação humana.

Kramer (2011), por sua vez, ao falar da necessidade de que os profissionais tenham acesso aos conhecimentos produzidos, defende a formação dos professores tanto nas áreas básicas de conhecimento como na formação cultural, a fim de propiciar oportunidades de discutir valores, preconceitos, experiências e a própria história.

Formação entendida como qualificação para o trabalho e como profissionalização, com avanços na carreira e progressão na escolaridade. Formação que implica a constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer (KRAMER, 2011, p. 110).

Logo, partindo desse pressuposto, trabalhar conceitos de cidadania e de direitos humanos com crianças pressupõe condições de cidadania dos profissionais envolvidos.

O processo de conscientização, de apropriação de conhecimentos, de desenvolvimento de valores que reconheçam que o outro é diferente, mas igualmente em direitos é um dos maiores desafios dos professores que lutam por uma sociedade democrática e que vê nas diferenças as possibilidades de enriquecimento de aprendizagem em todos os campos da convivência humana (SILVA; TAVARES, 2012).

O docente, a partir dessa conscientização, passa a enxergar a sua prática voltada a diversidade cultural, que valoriza uma aprendizagem que promova o indivíduo por inteiro, dialógica e compromissada com a transformação social, com a formação cidadã de seus alunos.

Contudo, há ressalvas acerca da necessidade de criar essa concepção entre os docentes:

Nós, profissionais da educação, a todo momento nos deparamos com a dificuldade de fazer com que nossos alunos vejam no processo de ensino-aprendizagem algo com o qual eles possam fazer uma “leitura do mundo”, que percebam o conhecimento como um elemento maior do que apenas obter um bom emprego, ter dinheiro ou poder comprar a última linha de tênis (SANTOS, 2002, p. 73).

Kuenzer (2002) elenca quais os eixos que são imprescindíveis para a formação dos docentes de forma a capacitá-lo para trabalhar com a diversidade e a desigualdade, para que possam ter a correta compreensão dos conteúdos, dos caminhos metodológicos de forma a minimizá-los:

[...] inegável o compromisso da escola pública e de seus professores com o enfrentamento das desigualdades, pela via da democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar da vida social e produtiva (KUENZER, 2002, p. 94).

As funções hoje atribuídas ao professor são inúmeras, em virtude dos limites e possibilidades que existem para que ele desenvolva o seu trabalho. Hoje se exige do professor um comprometimento com vários aspectos que são imprescindíveis para uma formação consciente e contextualizada. Para isso, a formação do professor deve contemplar os seguintes aspectos:

- *contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, econômica, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- *epistemológico, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;
- *institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- *pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- *prático, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
- *ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- * investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de trabalho e de educação (KUENZER, 2002, p. 95).

Os educadores são conscientes acerca das contradições hoje presentes na escola, ao passo que sabem suas referências fundamentais. Contudo, muitas vezes, não conseguem atender as suas responsabilidades, ao mesmo tempo que percebem que a relação entre a escola e os valores de cidadania e de democracia encontram-se numa tarefa difícil de integração.

Ante a isso, é necessário um projeto político pedagógico que alie uma perspectiva transversal, uma gestão democrática e as relações com a comunidade, devendo os professores, quando voltados a uma educação em/para os direitos humanos estimularem um sentido crítico dos alunos, priorizando o desenvolvimento de valores humanos e construindo uma cultura de respeito (CANDAUI, SACAVINO, 2008).

A partir desse contexto, os processos de formação dos educadores necessitam incorporar alguns desafios a fim de promover a cidadania e os direitos humanos:

- 1.A importância de ter como referência fundamental a análise da realidade: local, nacional, continental e global. Promover uma ampliação progressiva de horizontes e evidenciar as articulações entre os diferentes âmbitos da realidade;
- [...] 3. Estimular e promover a participação dos educadores/as em movimentos da sociedade civil e de participação nas discussões e construção de políticas públicas no âmbito educativo;
- [...] 5.Integrar a formação para a cidadania e os direitos humanos nos projetos políticos-pedagógicos das escolas;
- 6.Estimular o trabalho coletivo e a realização de projetos transversais e interdisciplinares em que se trabalhe distintas dimensões: cognitiva, ética, política, cultural.;
- [...]8. Construir práticas pedagógicas ativas, criativas e participativas. Utilizar pluralidade de linguagens. Promover a elaboração e edição de materiais pedagógicos específicos;
- [...] 10. Promover seminários de reflexão e intercâmbio de experiências entre diferentes escolas (CANDAUI, SACAVINO, 2008, p. 49).

Esses desafios são importantes para que o professor desenvolva um trabalho diferenciado com os seus alunos, primando pela participação do aluno, família e comunidade e com isso, articulando práticas pedagógicas que contemplem a abordagem de temas transversais em relação ao currículo tradicional, objetivando a formação cidadã e contextualizada local e também global.

Educar para os direitos humanos é enxergar a necessidade de socializar os alunos, de respeitá-los, é aceitar a pluralidade cultural, educar para a identidade, questionando e ao mesmo tempo resolvendo os conflitos.

Então, mesmo que ainda seja tímida a introdução da temática dos direitos humanos na formação dos educadores, um consenso existe quanto ao papel do educador, que deve ser visto não somente como um profissional, mas também como cidadão.

Sob essa perspectiva, a ONG Novamerica, criada em 1991, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, desenvolve programas voltados a formação de educadores na perspectiva da educação para direitos humanos, tendo como ponto de partida uma proposta de visão dos direitos humanos e a sua problemática na realidade:

Essa proposta afirma que a educação para direitos humanos abarca diferentes dimensões tais como: ver, saber, celebrar, comprometer-se, sistematizar e socializar. Essas dimensões são concebidas e trabalhadas de maneira integrada e global. Uma estratégia metodológica é privilegiada: a oficina pedagógica, como espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de videodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá pelos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, sempre se tendo presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CANDAUI, 2008, p. 85).

Essa oficina de formação dos educadores foi dividida em três ciclos, o primeiro de fundamentação, visando aprofundar as noções sobre os direitos humanos, sua evolução e abordagem em relação a educação. Já, o segundo ciclo de aprofundamento abordou o tema no currículo, nas relações de trabalho, nas avaliações e nos conflitos da escola e o último ciclo de enriquecimento, incorporou a abordagem de temas relacionados a gênero, raça, diversidade cultural, preconceito e discriminação, meio ambiente voltados à realidade escolar (CANDAUI, 2008).

Assim como foram apontados pontos positivos desse programa, através da elaboração de material didático, da criação de um banco de dados sobre as pesquisas e publicações acerca do tema, que auxiliam na introdução da temática na ação educativa, houve também apontamentos negativos em relação ao contexto escolar. Dentre alguns pontos assinalados, têm-se as dificuldades de relacionar o horário escolar com as atividades voltada a formação continuada, bem como, o apoio administrativo necessário para o desenvolvimento dessas atividades, uma vez que não são favoráveis e nem estimuladores (CANDAUI, 2008).

Percebe-se que essa proposta de trabalhar na prática os direitos humanos na formação dos educadores contribui para que a temática dos direitos humanos seja uma das referências escolares. Assim como, transmite ao educador a obrigação de ser um disseminador dessa cultura, reforçando o compromisso com a democracia e com a cidadania ativa, ao mesmo tempo em que propicia uma prática dialógica e integradora.

[...] fica cada vez mais patente a necessidade de que a formação de professores integre de forma crescente os aportes teóricos gerais (por exemplo, a partir de discussões da filosofia, sociologia, do direito, etc.), reflexões mais estritamente educacionais e escolares (como os efeitos da violência ou da mídia nas escolas) e a apreensão e discussão de obras clássicas da cultura (como filmes, peças, poemas, etc) nas quais os temas em pauta sejam focalizados não em sua dimensão abstrata ou conceitual, mas em representações de vivências pessoais (CARVALHO, 2011, p. 201).

Da mesma forma, resta claro que uma pedagogia para o pleno exercício da cidadania precisa começar transcendendo as relações de dominação presentes na educação convencional. Ainda, não cabe ensinar direitos humanos a estudantes em um contexto onde o professor fala acerca da realidade como se esta fosse imóvel, estática, compartimentada e previsível.

Ainda não cabe um professor que discorre sobre um tema alheio às experiências dos estudantes, enchendo os alunos de conteúdos desligados da realidade: “Assim, qualquer tentativa de estabelecer fronteiras entre os direitos humanos e outras áreas do conhecimento humano tende a ser arbitrária e imprecisa” (MEINTJES, 2007, p. 133).

A partir do exposto acima, a premissa é que a educação para direitos humanos seja trabalhada a partir das experiências, relações e problemas dos sujeitos envolvidos, seja na escola, na comunidade, a fim de que possam ser trabalhados e resolvidos entre si.

Qualquer relação de hierarquia de instrução deve ser substituída por uma relação dialógica em linha horizontal, onde o professor seja bom ouvinte, a fim de tornar eficaz o processo de aquisição do conhecimento e ainda, onde a escola como lócus deve ser

estruturada democraticamente, transformando o relacionamento entre estudantes e o conhecimento, com a utilização das próprias experiências da realidade desses alunos para conceitualizar suas significações (MEINTJES, 2007).

De tal modo, para que haja desenvolvimento de uma consciência crítica dos direitos humanos, Meintjes (2007) elenca alguns critérios que os educadores na sua visão devem ser observados como ponto de partida para questionar, criticar e revisar. Dentre eles:

(1) a capacidade dos estudantes para conhecer a dimensão dos direitos humanos de determinado exercício orientado para conflitos ou problemas, e sua relação com ele; (2) uma manifestação de consciência e preocupação quanto a seu papel da proteção e na promoção desses direitos; (3) uma avaliação crítica das respostas que potencialmente podem surgir; (4) uma tentativa de identificar novas respostas alternativas ou criativas; (5) um julgamento ou uma decisão sobre qual escolha é mais apropriada; e (6) uma manifestação de confiança e um reconhecimento da responsabilidade e da influência tanto sobre a decisão como sobre seu impacto (MEINTJES, 2007, p. 138).

Delimitando essa temática em relação ao educador infantil, resta claro que não basta ele ter uma formação de qualidade que lhe permita o desenvolvimento de uma prática integradora dos valores cuidar-educar-brincar de maneira indissociável. Mas,

È preciso, pois, que tenhamos condições e que haja vontade política para garantir espaços de formação continuada, de maneira que possamos exercitar a nossa prática de maneira crítico-reflexiva, buscando melhorar o trabalho docente nas instituições de Educação Infantil. Assim, será possível constituir uma escola de qualidade para as crianças pequenas, onde elas possam, efetivamente, se tornarem seres cada vez mais humanos, solidários e felizes, atuantes no seu meio social. A formação continuada, portanto, deve se pautar numa prática social coletiva (ROSMANN, 2012, p. 72)

Diante desses aspectos, a tarefa do professor na sala de aula é mediar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, por meio de um diálogo com as crianças.

Diante dessa perspectiva do educador, diz não poder este sobressair em relação ao educando, devendo-o levar a sério suas opiniões, seu ponto de vista, sob pena de fazendo isso, tornar dolorosa essa situação para a criança, oprimindo sua personalidade e seu amor próprio: “Esta é a concepção básica dos educadores envolvidos com as escolas democráticas: respeito à criança como um ser humano já completo e, portanto, dignatário de todos os seus direitos” (SINGER, 2011, p. 189).

É claro que as iniciativas para discutir a temática envolvendo os direitos humanos na área educacional, principalmente, na formação dos professores ainda é bastante insuficiente,

contudo, emerge uma nova tendência de construir uma cultura de direitos humanos nas mais variadas práticas educativas.

Essa perspectiva atual se deve em vista da própria temática ainda ser pouco abordada na educação nacional como um todo, mas, que aos poucos deve ser modificada, principalmente, devido aos documentos já existentes sobre o assunto, devido às diretrizes estabelecidas tanto pelo Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos como pela Conferência Nacional da Educação.

Partindo do pressuposto de que a educação para direitos humanos deve ser um princípio fundamental para o exercício profissional, ou seja, que todos os educadores se enxerguem como defensores dos direitos humanos são necessários a junção de cinco elementos para essa capacitação de professores. O primeiro deles é a explanação, que exige uma análise intelectual e a compreensão da temática. O segundo é identificar movimentos em prol dos direitos humanos que possam servir de modelo para aplicar em sala de aula. O terceiro elemento é estimular os educadores a agir de acordo com os princípios de direitos humanos, seguido pela prática dos direitos humanos, de modo que se envolvam ativamente nessa prática. Por último, a criação de um ambiente em sala de aula e institucional baseada nos princípios de direitos humanos (FLOWERS, SHIMAN, 2007) Esses elementos indicados para a capacitação dos professores são imprescindíveis, porque na realidade escolar e de formação dos professores, ainda não foi introduzida a temática envolvendo os direitos humanos, e com isso, gera-se vários questionamentos, seja sobre qual é o conhecimento do assunto pelos alunos, seja pela própria natureza controversa dessa temática.

Através desses apontamentos, ressalta-se a necessidade de conscientização desses profissionais com o comprometimento em viver numa cultura de direitos humanos, e ainda, dos professores da educação fundamental e média em receberem capacitação formal em educação para direitos humanos, pois “poucos sentem-se adequadamente informados para ensinar o assunto, e muitos poucos percebem de que maneira os direitos humanos poderão encaixar-se em seus currículos exaustivos” (FLOWERS, SHIMAN, 2007, p. 260).

É possível alterar esse paradigma ainda desconhecido em relação aos direitos humanos, no campo de formação dos professores através de oficinas que trabalhem o aprendizado dessa temática, primando sempre pela participação, pelo respeito e pela justiça, pela discussão dos assuntos, pela realização de entrevistas, ou seja, alternativas que viabilizam a vivência dos professores com os direitos humanos e a introdução de conteúdos direcionados a essa temática..

Alguns conteúdos são sugeridos por Flowers e Shiman (2007), a fim incluir a temática dos direitos humanos na formação continuada. São eles: Definição de Direitos Humanos; Definição de Educação para direitos humanos; Os direitos Humanos no contexto histórico; Principais Documentos de Direitos Humanos; Questões e eventos atuais dos direitos Humanos; Direitos Humanos no Currículo; Direitos Humanos na comunidade; Agenda A partir desse contexto, uma formação para os direitos humanos deve ter cinco verbos como premissa para uma educação para direitos humanos de forma eficaz.

Os verbos proteger, reconstruir, informar, promover, e aumentar representam respectivamente, o resguardo dos direitos humanos, a reconstrução de uma sociedade que prima pela dignidade humana, a informação e as responsabilidades sobre o ato de educar em prol dos direitos humanos, mobilizar todos para que trabalhem em prol daqueles que assim necessitam e o aumento no grau de conhecimento, de habilidades e de atitudes para que os professores se tornem instrumentos dessa reconstrução de valores (FLOWERS, SHIMAN, 2007).

A inserção desses conteúdos na formação dos professores se justificam ante ao mundo globalizado em que se vive, com tamanha diversidade de conflitos, necessitando uma preparação adequada para que esses profissionais saibam encaminhar seus educandos a compreender toda essa rede complexa de relacionamentos e de vivências. Além disso, para que seus alunos desenvolvam uma capacidade crítica acerca da realidade, mas, ao mesmo tempo, venham a formar um cidadão emancipado, participativo e integrante duma sociedade mais justa e igualitária.

Para que a educação venha a ser um instrumento de constituição, manutenção e ampliação do caráter democrático, isto é, da formação em valores ligados aos direitos humanos, deve cultivar nos alunos práticas e conteúdos pedagógicos cujos fundamentos estejam nos princípios e valores que ampliam e efetivam os direitos humanos. No entanto, é preciso uma ação docente que vincule a transmissão desses valores e preceitos de forma a propiciar práticas educativas que ultrapassem o ensino e se concentrem também no cultivo de condutas éticas e democráticas. Por tal razão a formação de professores deve contemplar as concepções da educação, da sociedade, da democracia e dos direitos humanos.

3.3 Modelo de proposta curricular: articulação no ensino dos Direitos Humanos

Sendo o processo de aprendizagem uma possibilidade de apreensão e de socialização do conhecimento, e sendo a escola um dos locais propícios para o pleno e efetivo aprendizado

em direitos humanos é necessário criar um projeto político pedagógico que desenvolva ações integradas no currículo escolar capazes de contextualizar a dimensão desses direitos. A proposta se destina a levantar alternativas ou propostas de inserir os direitos humanos na educação formal, especificamente, no ensino fundamental.

Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico (SILVA, 2010, p. 49).

Essa escolha compreende conteúdos associados ao desenvolvimento de valores, de comportamentos éticos, de compreensão do ser humano como indivíduo incompleto e por isso, em constante aperfeiçoamento e crescimento social. Com uma educação que prioriza uma cidadania ativa, o indivíduo é capaz de criar elos de ligação entre o conhecimento teórico e a vivências das relações sociais (SILVA, 2010).

Outra alternativa que Silva (2010) eleva como forma de articular direitos humanos no currículo escolar é através da transversalidade, que pressupõe um tratamento integrado entre todas as áreas, bem como, dos conteúdos trabalhados no currículo escolar, estabelecendo um compromisso com as relações interpessoais e sociais e com as questões que dizem respeito a essa temática. Percebe-se, assim, que a partir dessa abertura dos currículos para a temática envolvendo os direitos humanos cria-se um espaço educativo que contempla várias formas de aprendizagem, diversificadas e garantidoras dessa gama de posicionamentos a partir do espaço escolar.

A transversalidade representa a introdução no currículo de uma proposta de voltar a reivindicar uma função moral e social da escola, e de ensinar conhecimentos e educar para a vida, propondo reflexões e contribuindo para explicitar mudanças nas práticas educativas e no perfil do futuro cidadão, conscientizando-o de que hoje é necessário ter um conhecimento teórico e prático (RAYO, 2004).

Martinazzo fala em transdisciplinaridade como forma epistemológica e metodológica de ensino. Isso porque ela rompe com os limites das disciplinas tradicionalmente organizadas e que fragmentam o conhecimento. Acredita que um olhar interdisciplinar e extradisciplinar é capaz de criar uma conexão com a realidade (MARTINAZZO, 2004).

Através do pensamento complexo se materializa por meio da educação operacionalizada a prática transdisciplinar, isto é, um “olhar interdisciplinar, polidisciplinar, supradisciplinar e transdisciplinar” (MARTINAZZO, 2004, p. 91).

Assim, parte-se do princípio de que é necessário fugir das especialidades, a fim de interligar o local com o global, aproximando o indivíduo da realidade, o capacitando para compreensão a complexidade dos acontecimentos, suas diferenças e suas múltiplas facetas. Percebe-se que o regime disciplinar, na sua visão, acaba por recortar, manipular e fragmentar os acontecimentos da realidade, sendo necessário quebrar esse paradigma no sentido de civilizar a teoria e torná-la dialógica.

Com isso, a partir da teoria da complexidade,²² a reforma do pensamento busca uma reeducação da consciência acerca da realidade. Propicia uma releitura dos acontecimentos a partir da contextualização dos conhecimentos, da desfragmentação da informação, da visão globalizada, religada do conhecimento ou saberes. A educação assim contribui para um olhar mediador desses aspectos, através da reforma do método, e, por conseguinte, do próprio modo de ensinar.

Na prática, por exemplo, o Estado de Pernambuco possui uma política educacional, instituída no ano de 2006, que valoriza a educação como formação para a cidadania e importante para a formação do sujeito de direitos, sob dois eixos: a educação como um direito social básico de responsabilidade de materialização do poder público e a educação para direitos humanos sob a visão de resguardo e ampliação desses direitos. A partir da estruturação organizacional com a criação da Secretaria de Educação, da gerência de Políticas de Educação para Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania, houve a revisão do currículo escolar que definiu como eixo transversal a temática dos direitos humanos, através da criação do componente curricular optativo denominado: “Educação para Direitos Humanos. Diversidade e Cidadania” (SILVA, 2010, p. 58). Mesmo optativa essa disciplina teve 1300 professores atuando com esse componente curricular, o que possibilitou a criação de uma rede de educadores disseminadores desse tema.

Essa problemática se deu ante a ausência de profissionais com essa formação, suscitando com que a Secretaria de Educação inserisse como conteúdo curricular o estudo das

²² A Teoria da Complexidade, que possui Edgar Morin, como um dos seus expoentes, propõe um método de aprendizagem ativo, que articule um repensar em contraposição ao método positivista e fragmentado. Propõe um caminhar dialógico, não separando a teoria da realidade. Aproxima a realidade e faz uma crítica a forma de pensar que a reduz e a unidimensiona. Através da Teoria da Complexidade, aprende-se a reaprender. O pensamento complexo suscita uma abertura aos tempos contemporâneos, com novas ressignificações do real, do mundo e da vida, contemplando as concepções e noções sobre o ser e o existente; do amor e da morte, da educação e da civilização humana. A complexidade pretende interligar os saberes sob a marca da transdisciplinaridade. Afirma que as especialidades não são comunicantes, e sim frágeis, não definem o real, resignificando-o como “o que está tecido junto”. ARRIAL, Luciana R; CALLONI, Humberto. Estudos pontuais sobre o conceito de método e teoria no paradigma da complexidade de Edgar Morin. *Revista Didática Sistemica*, Volume 11 (2010). Pg.50-63. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1661/803>> Acesso em 19 fev 2014.

legislações que garantem esses direitos, com ênfase à algumas temáticas: “história e cultura afrobrasileira; educação escolar indígena; educação ambiental; educação fiscal; diversidade e gênero; violência escolar; crianças e adolescentes; sexualidade e tráfico de seres humanos” (SILVA, 2010, p. 59).

Com esse exemplo prático é possível perceber uma orientação educacional que tende a trabalhar com essas temáticas transversais dentro do ambiente escolar. Denota-se, igualmente, um precedente para discutir questões e problemas dentro da sala de aula que se referem a vida em sociedade, trazendo igualmente a possibilidade de tratá-los e resolvê-los através da participação direta dos alunos.

Outro aspecto a ser levantado com relação à iniciativa do estado de Pernambuco diz respeito aos processos de seleção de profissionais, onde são exigidos conhecimentos de direitos humanos e legislações atuais. E, ainda, com o ideal de difundir esses direitos, foi realizado o I Prêmio Estadual de Educação para Direitos Humanos, no ano de 2008, “que motivou e possibilitou a estudantes e profissionais da educação a elaboração da produção escolar e científica por meio de seleção dos textos que participaram do certame” (SILVA, 2010, p. 60) bem como, a criação da Secretaria Estadual da Mulher “que tem mantido ações conjuntas nos processos de formação dos profissionais da educação” e a criação do Fórum Étnico-Racial do Conselho Indígena que, igualmente, contribuem para a formação continuada e para a efetivação dessa política educacional nesse estado (SILVA, 2010).

A partir disso, resta claro que a inserção da temática dos direitos humanos na educação básica pode ser uma alternativa por ser um nível que trabalha com a criança e adolescente no momento em que estão formando suas convicções e valores.

Um projeto político pedagógico que reconheça as diferenças é necessário dentro desse contexto, ou seja, de uma sociedade desigual. Dessa forma, um projeto político-pedagógico na sua dimensão política deve contemplar um projeto de educação infantil que prima pela igualdade, assim como, que demonstre que as crianças também são cidadãos de direitos e que possuem diferenças que precisam ser reconhecidas. Esse reconhecimento obedece a dois aspectos, um social, por representar o combate à desigualdade e o outro, por ser um direito humano, por ser essencial “para assegurar uma vida digna a todas as crianças” (KRAMER, 2011, p. 64).

A autora entende que um trabalho pedagógico em educação infantil não é necessário ser feito sentado em carteiras, mas sim, de forma ativa, interagindo o conhecimento científico e o acesso ao teatro, ao cinema, a produção artística, cultural e histórica, a dança e a música.

Isso é o que ela considera uma pedagogia interdisciplinar, que não é pensada somente no ambiente da sala de aula.

Para isso, é preciso escolas e espaços capazes de atuar diferente, com condições concretas para essas ações pedagógicas visando assegurar a democratização da educação infantil de qualidade, para que “possam educar com dignidade e assim contribuam para garantir, com a sua atuação e com o projeto político-pedagógico, os direitos de todas as crianças” (KRAMER, 2011, p. 92). O desafio, a ser enfrentado, consiste em construir efetivamente uma educação fundada no reconhecimento das diferenças, sejam elas culturais, étnicas, religiosas, de gênero, classe social, através de uma educação ética e que resguarde uma visão crítica acerca dos dilemas contemporâneos.

Políticas para a infância exercem um papel importante no contexto educacional, haja vista que trabalham o estreitamento dos diversos grupos e assim, escapam do aprendizado isolado do conhecimento. Essa interdisciplinaridade oferece a possibilidade de construir um cidadão crítico e voltado a uma visão ética, pautada na solidariedade e no espírito de coletividade.

É nesse espírito que Rayo (2004) diz ser necessário integrar essas novas abordagens, temas transversais nos programas curriculares de maneira que venham a se efetivar de forma a formar a própria coluna vertebral do currículo, criando um novo enfoque e apontando técnicas para a compreensão globalizada dos problemas.

[...] é uma mudança de perspectiva curricular, de forma que as matérias curriculares ou disciplinas sirvam de instrumentos através dos quais possamos compreender o mundo que nos rodeia, abordar sua problemática e buscar soluções novas e criativas(RAYO, 2004, p. 91).

Essa mudança de paradigma no modelo educacional propicia a abertura da escola para as problemáticas do mundo e a preparação dos alunos para enfrentá-los. Contudo, deve haver uma reforma no modelo curricular com a inclusão de temas transversais que orientem uma formação moral que permita a familiarização com esses dilemas e promova o contato e a experiência com esses novos conteúdos, considerados éticos e valorativos.

Ao temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual gira a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto aos olhos dos professores como dos alunos, o valor de instrumentos necessários para a consecução de finalidades desejadas (RAYO, 2004, p. 91).

Essa integração transversal no currículo acaba interferindo, tanto nas áreas ou conteúdos de conhecimento, como também, nas experiências da vida cotidiana, contribuindo assim para a formação do cidadão. Da mesma forma, essa integração permite uma conexão dinâmica, crítica inter-relacional.

Cabe referir que trabalhar direitos humanos dentro dessa perspectiva e aliado a uma educação para cidadania e para democracia significa:

Definir com clareza cada um dos elementos que intervêm no ato educativo, avaliar o centro dessa ótica, considerar o contexto ou entorno onde se localiza a instituição e configurar um programa curricular aberto, versátil, suscetível de transformações permanentes, de maneira que seja capaz de enfrentar a realidade social presente com a sociedade possível fundada nos direitos humanos (RAYO, 2004, p. 114).

Assim, conhecer a realidade e não ficar à margem dos problemas que afligem contemporaneamente a sociedade é premissa da escola, através de um modelo curricular que contemple a abordagem de temas transversais, a fim de emancipar o pensamento do aluno, a fim de que ele desenvolva capacidade de criticar e enxergar a realidade. E, assim, tentar buscar soluções para esses dilemas, a partir de uma visão global e não fragmentada.

Moura (2011), por outro lado, elenca algumas sugestões metodológicas para trabalhar da temática direitos humanos na educação. O conhecimento bem desenvolvido; a convivência com os alunos dentro da comunidade escolar; as assembleias de sala objetivando a participação de todos e o melhoramento do comportamento e o confronto de ideias, o que suscita as discussões em grupo explorando os problemas e dirimindo os confrontos.

Essas alternativas, além do júri simulado, que auxilia no julgamento de comportamentos e os debates sobre a escola que se quer e que se tem, que melhora o atual contexto, assim como o debate de ideias a partir de fotos ou imagens; entrevistas, unindo a comunidade à escola treinam o ouvir e o ser ouvido e identificam possíveis preconceitos (MOURA, 2011).

Gorczewski (2009), acerca da metodologia de como se dará a educação para o cidadão, voltada ao conhecimento, ao respeito e ao exercício dos direitos humanos, o grande desafio, apesar de ser um tema pacífico, aponta controvérsias nesse sentido. Isso porque existe duas posições: uma que defende um modelo de educação formal, através de uma disciplina específica e com avaliações formais e outra, que defende um modelo de educação transversal, estando os direitos humanos presentes em todos os conteúdos das mais diferentes disciplinas

O autor também participa da ideia de que a educação não se dá somente no ambiente escolar, podendo ocorrer em qualquer lugar, não restringindo somente aos currículos

escolares, até porque entende que ensinar tão somente uma especialidade ao homem acaba por mecanizá-lo e desumanizá-lo (GORCZEVSKI, 2009).

Educar em direitos humanos de forma efetiva sugere:

- (1) Etapa Cognitiva – onde se apresenta para o aluno informações detalhadas sobre os direitos humanos (história, valores, fundamentação, concretização) adaptados a seu desenvolvimento, tanto moral como de aprendizagem.
- (2) Etapa Emocional – onde deve-se fazer o aluno sentir emoções relacionadas aos direitos humanos e as suas violações. Aqui se apresenta depoimentos, fotos, textos, filmes, etc. que os façam sentir emoções através de sua identificação com as vítimas. Fazer com que compartilhem a raiva, a frustração e o desespero, para que possam entender o que sentem as vítimas das violações dos direitos humanos.
- (3) Etapa Ativa – depois de informar e emocionar, deve-se aproveitar esses elementos para que os alunos possam canalizar seus desejos de atuar. Esse é o elemento fundamental, vê que o objetivo da Educação para os Direitos Humanos não é que os alunos somente conheçam a situação dos direitos humanos nem que simplesmente se identifiquem com as vítimas. Seu verdadeiro objetivo é o de criar cidadãos ativos, participativos, defensores e seguidores dos direitos humanos (CHUST, apud GORCZEVSKI, 2009, p. 231).

A partir desse contexto, entende GORCZEVSKI (2009) que o mais importante não é o modelo metodológico que vai ser trabalhado, se tradicional, formal ou então crítico e libertador, mas sim, efetivamente a didática mais acertada é viver em direitos humanos.

Isto representa, sem dúvida, que o importante é que a partir de uma vivência cotidiana de respeito aos direitos humanos é que se poderá difundir um ensino pautado nesses valores.

Rayo (2004) assenta-se sobre a necessidade ante aos desafios da sociedade, que políticas culturais e educativas empreenderam reformas dos sistemas educacionais, em seus modelos curriculares, incluindo eixos transversais, que possibilitem ações de melhoria do futuro.

Muitas administrações educativas há tempos colocaram em prática programas concretos de preparação dos jovens para um provir diferente do presente. Formação que permitiu a muitas escolas familiarizarem-se com a problemática mundial e desenvolverem experiências inovadoras, onde as atividades de caráter prospectivo, a introdução de novas abordagens nos diversos conteúdos e a organização escolar baseada na participação e na solidariedade ocupa um lugar de destaque. A promoção desses novos conteúdos (valores, atitudes, normas, concepções éticas sobre o mundo, etc) e sua integração nos planos de estudo implica profundas mudanças do sistema educacional, visto que afetam ao mesmo tempo as estruturas organizativas, a formação dos docentes, os materiais didáticos e, principalmente, as mentalidades (RAYO, 2004, p. 90).

A promoção desses programas visa a propagação de respostas aos problemas sociais que repercutem na vida dos cidadãos. E, assim, orientar na formação de valores.

Já, no ambiente escolar, o desafio de desenvolver a educação para direitos humanos é trabalhar um projeto de instituição escolar traduzida:

Não apenas na apreensão dos conhecimentos cognitivos, mas trabalhe, essencialmente, o respeito ao outro, compreendendo seu lugar com e nas suas diferenças, na valorização das diferentes culturas como possibilidade de interação cultural, que possa enriquecer as pessoas e garantir-lhes condições equitativas de direitos (SILVA, MONTEIRO, 2012, p. 39-40).

Gadotti (2010) refere que não há como somente estabelecer uma mudança curricular, que se limita aos conteúdos disciplinares, e muito menos, que prioriza uma avaliação que seleciona e pune e que ratifica a exclusão social. Para ele, a avaliação sob nova forma curricular que contempla os direitos humanos deve considerar uma concepção cidadã, que compreenda não somente o aprendizado do saber, mas também observar o ser humano na sua totalidade.

A aprendizagem, assim, exige muito mais do que a compreensão do conhecimento cognitivo. Exige uma ética que repousa nos valores fundamentais transmitidos. Esses valores refletem a participação e o exercício de um juízo crítico sobre os fatos cotidianos e muitas vezes conflituosos.

Dentro desse contexto, Rayo (2004) contempla a necessidade de abordar nas escolas temas transversais ligados ao respeito e valorização dos direitos humanos, através de uma educação em valores, aqui compreendidos a tolerância, a liberdade, a igualdade, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade. “[...] um modelo de educação em valores que torne possível uma convivência baseada na equidade, que respeite a autonomia pessoal e que estimule a reconstrução do conhecimento” (RAYO, 2004, p. 125).

Também menciona a necessidade de uma educação que trabalhe a resolução não-violenta dos conflitos, uma educação sociopolítica, dimensionada através da abordagem dos temas envolvendo uma educação mundialista, que considera e reconhece as contribuições históricas para a constituição dos direitos humanos (RAYO, 2004).

Igualmente entende ser necessária uma educação intercultural, que reconheça as transformações multiculturais da sociedade e assim possa integrar os alunos das mais variadas culturas superando preconceitos e superando a ideia de cultura majoritária ou monocultura. Ainda, cita uma educação para o desarmamento, instigando a criação de uma cultura de não violência e de tolerância; uma educação para o desenvolvimento, que enfoca o desenvolvimento humano e sustentável a partir da criação de uma cultura de paz, e, por fim,

uma educação ambiental, que aborda uma conscientização acerca da necessidade de preservação do meio ambiente e aliá-los ao desenvolvimento sustentável (RAYO, 2004).

Sabe-se que construir um modelo curricular com a utilização de temas transversais constitui um desafio, ante todos os dilemas e tensões existentes no meio escolar e fora dele. Um modelo de intervenção didática integrador estabelecido com conexões e inter-relações entre esses problemas é uma forma de aproximar a realidade e compreender esses conflitos que se encontram presentes diariamente na vida dos alunos e, por conseguinte, da sociedade como um todo.

Entretanto, para trabalhar os temas ligados aos direitos humanos, como proposta curricular, primeiramente, é preciso conceitualizar os direitos humanos, considerando o contexto onde está inserida a escola. E, a partir disso, estabelecer um planejamento curricular que enfrente essa realidade social com a realidade fundamentada nos direitos humanos. Também se faz necessário compreender que o saber acerca dos direitos humanos ainda é contraditório, de defesa e de transgressão, e que a própria história de conquista desses direitos não foi consensual (RAYO, 2004).

Essa nova pedagogia, crítica, e em prol dos direitos humanos exige a atenção de alguns aspectos necessários para a orientação de uma ação pedagógica que se constitua numa base para a promoção desses direitos no âmbito escolar.

Dentre essas orientações, cabe ressaltar a necessidade de estabelecer uma qualidade da relação entre educador e educando, a fim de construir uma relação dialógica, gerar um compromisso dos sujeitos no processo de transformação da realidade e com a construção de uma sociedade justa, fraterna, democrática e pacífica (CARBONARI, 2011).

Da mesma forma, essa nova pedagogia deve compreender crítica e criativamente os conhecimentos historicamente e as vivências acumulados e articulá-los à sistematização de forma a emergir os temas geradores de conflitos e abordá-los na perspectiva da produção do conhecimento. Para isso, não basta simplesmente assimilá-los ou transmiti-los, é preciso incentivar o respeito, a valorização e o compromisso com o reconhecimento das diversidades sob a perspectiva de superar as discriminações e excludentes (CARBONARI, 2011).

Essas práticas estimulam práticas inter, trans e multidisciplinares no trato dos diversos saberes integrantes do processo de aprendizagem, afirmando um posicionamento em relação a realidade, identificando as contradições, a fim de compreendê-los e auxiliando na compreensão alheia, integrando recursos e subsídios didáticos ao conjunto do processo educativo, a fim de completar os objetivos com o desenvolvimento da atividade educativa (CARBONARI, 2011).

Essa nova postura pedagógica, que prioriza uma educação para ou em direitos humanos reflete um novo pensar da educação, um novo compreender, um novo ensinar e um novo aprender, através da incorporação de novos temas, além daqueles sistematizados, e com outro enfoque, além da transmissão do conhecimento científico, isto é, de uma educação para a vida, para a cidadania, para o enfrentamento dos problemas diários de forma autônoma, consciente e emancipada.

Teixeira (2011) ressalta que essa postura reflete um comportamento de trazer a democracia para dentro do currículo e que isso significa conciliar o conhecimento transmitido, chamado oficial, com a realização de uma leitura crítica dos fatos e acontecimentos, com amplitude de informações que são trazidos pelos participantes do processo educacional. Isso reflete um currículo participativo de uma escola democrática, que admite o conhecimento como construção social, de valores e de opiniões.

Uma escola com um currículo intertranscultural, inter e transdisciplinar,

[...] estimulando a curiosidade, o prazer de aprender e de ensinar, a ação integrada de professores, de alunos, das comunidades escolares e das diferentes áreas do conhecimento, com o que cria um movimento de valorização da pessoa em sua plenitude (PADILHA, 2011, p. 179).

Na prática, alguns resultados são exitosos dessa nova perspectiva da educação, como exemplo, as escolas públicas do Estado de São Paulo, que adequaram e contextualizaram esses novos espaços e formas de conhecimento, ao passo que tais experiências serviram de exemplo eficaz demonstrado no Fórum Mundial de Educação, assim como, no Fórum Mundial da Educação, realizado em Porto Alegre, no ano de 2001, onde ocorreu o I ENEC (Encontro Nacional das Escolas Cidadãs), visando trocar as experiências desses projetos educacionais e demonstrar que essa experiência é uma alternativa para a valorização dos direitos humanos na educação, e por consequência, na sociedade (PADILHA, 2011).

Todos esses exemplos de propostas curriculares buscam de alguma forma o compromisso com a superação das contradições, ao mesmo tempo, que preconizam a formação de sujeitos cientes de seus direitos e em busca de uma sociedade mais justa e que prima acima de tudo, pela dignidade humana.

As diretrizes para a educação para direitos humanos no ensino fundamental consideram importante a participação do aluno na tarefa de construção dos significados sobre os conteúdos de aprendizagem:

Sob a perspectiva da EDH as metodologias de ensino na educação básica devem privilegiar a participação ativa dos estudantes como construtores dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica” (BRASIL, CNE, 2012, p 14).

Essa possibilidade de aliar a participação do aluno na sua própria forma de aprendizado é uma nova alternativa para quebrar o paradigma do conhecimento fragmentado. Partindo-se desse pressuposto, a escola deve ter um projeto político-pedagógico que oriente essa prática aos seus docentes, para que seja um local de socialização das diferentes aprendizagens, das inter-relações a fim de tornar seus alunos mais humanos, solidários e tolerantes as diversidades.

Um modelo curricular voltado a educação para direitos humanos oriunda de um projeto político pedagógico na direção das orientações da LDB, que aponta a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, e também, na participação da comunidade escolar nos conselhos escolares, fortalecendo a democracia. O currículo, dentro dessa perspectiva, deve ser multicultural, voltado à formação cidadã e trabalhado para a superação dos problemas, para a formulação de um projeto participativo, organizado e baseado na autonomia da escola e de seus agentes (SILVA, TAVARES, 2012).

Um currículo fundamentado nos direitos humanos e na construção da cidadania ativa deve conter as seguintes características:

a)necessidade de uma nova postura aberta às distintas manifestações culturais; b) currículo como um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar; c) currículo como espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos; d) currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais; e) currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os outros; f) currículo como espaço de crítica cultural; g) currículo como espaço de desenvolvimento de pesquisas (SILVA, TAVARES, 2012, p. 68).

Importante mencionar que essa ideia de criar um currículo portador de valores e práticas em direitos humanos está baseado nas diretrizes curriculares para a educação básica, prevista no artigo 13 da Resolução nº 4/10 como um instrumento integrado e que deixa em evidência a contextualização e a interdisciplinaridade: “um currículo voltado para a inclusão de novos saberes, adequado aos saberes docentes dos direitos humanos, a partir da criatividade, da dialogicidade e da inovação” (SILVA, TAVARES, 2012, p. 71). Da mesma forma, as diretrizes nacionais para a educação para direitos humanos também estabelece a necessidade de organizar um currículo incorporando os conteúdos de educação para direitos humanos através da transversalidade, com temas relacionados aos direitos humanos, tratados interdisciplinarmente ou também através de conteúdo específico de alguma disciplina já

existente no currículo escolar. E, ainda, de forma mista, integrando a transversalidade e a disciplinaridade (SILVA, TAVARES, 2012).

Essas alternativas curriculares contribuem para o empoderamento do sujeito, ao passo que promovem uma revolução cultural e um repensar da atual postura social em relação as violações ainda existentes, para um mundo mais responsável.

A escola, no ensino fundamental deve veicular além dos conhecimentos das áreas convencionais, como língua portuguesa, matemática, história, geografia e outros, deve se atentar para as questões hoje urgentes, que suscitam um pensar sobre a realidade. Uma proposta pedagógica para o ensino fundamental deve levar em consideração que a escola é uma instituição social, plural de produção dos saberes, mas também onde se educa para a humanização, onde se formam as novas gerações para o pleno exercício da cidadania ativa (MARINHO, 2012).

A ideia é propor novos caminhos para uma prática pedagógica voltada para os direitos humanos, conferindo autonomia para o educador transmitir o conhecimento de forma autêntica, crítica e que fuja de uma pedagogia vazia e sem conteúdo social. Da mesma forma, para realizar uma prática em educação para direitos humanos no ensino fundamental que venha a favorecer uma formação para a cidadania ativa dentro do espaço escolar é necessário além de um modelo curricular que admita a interdisciplinaridade ou a transversalidade, mais precisamente, que exija dos profissionais a compreensão da necessidade de repassar a teoria acerca dos direitos humanos através de uma proposta metodológica que contemple uma pedagogia histórico-crítica que venha garantir um aprendizado emancipatório e assim, que fuja da condição de exploração e escravagista (MARINHO, 2012).

Assim, a escola, ao passo que possui a função de transmitir o conhecimento, também deve assegurar que essa apropriação do conhecimento, ou ainda, que essa relação ensino-aprendizagem ocorra de forma esclarecida e crítica, sempre em consonância com as diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos voltados ao ensino fundamental, bem como, de acordo com as diretrizes curriculares para educação para direitos humanos.

3.4 As novas relações entre os saberes e a escola educadora para uma sociedade complexa e multicultural

Muitas são as discussões ou preocupações em relação a efetividade dos direitos humanos no âmbito da educação formal, a citar: vontade política, qualificação de professores

para trabalhar a educação para os direitos humanos e, acima de tudo, consciência dos problemas cotidianos, que trabalhados juntos tornam um caminho efetivo para uma educação cidadã e dentro dos parâmetros e diretrizes do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos.

Essa educação cidadã pode ser alcançada através da Escola Cidadã, traduzida numa instituição de ensino e de aprendizagem:

Que valoriza o diálogo, a amorosidade, a efetividade, estimulados com base nas experiências acumuladas pela humanidade no que se refere às contribuições das diferentes culturas, das diferentes ciências e formas de expressão e manifestações simbólicas. A participação ativa, portanto a democracia participativa, traduz-se numa organização democrática que inclui nos processos decisórios de sua gestão administrativa, pedagógica/curricular e financeira todos os segmentos escolares, sem exceção e sem admitir nenhuma forma de discriminação ou preconceito, seja na hora de planejar ou de projetar as suas atividades, seja nos momentos de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem com alunos/as ou de construir os instrumentos da sua própria avaliação. Trata-se, por exemplo, de abrir espaços de relação humana e de participação para que as crianças possam verdadeiramente apreender e exercer o protagonismo infantojuvenil na plenitude do termo (PADILHA, 2011, p. 178).

Ainda, sobre a importância da escola cidadã, esta deve estar articulada aos problemas da sociedade, tornando-se

[...] um espaço onde se formem crianças e jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem sua cidadania. Isto exige uma prática educativa participativa e dialógica, que trabalhe a relação prática-teoria-prática e na qual o cotidiano escolar esteja permeado pela vivência dos direitos humanos (CANDAU, 1997, p. 228).

A partir dessa afirmação, a escola é vista como um importante local na formação do cidadão, pois ele prepara o indivíduo para a vida cultural, social, política (CAPDEVILLE, 2007).

Há uma nova visão acerca da educação a ser desenvolvida na escola:

A escola é a arena onde podemos exercer a experiência, compartilhar a nossa vida e como podemos introduzir e exercitar a interação de valores, atitudes e condutas coerentes com os direitos humanos e os princípios democráticos (MOURA, 2011, p. 36).

Partindo da compreensão de que o ser humano está em constante evolução, como parte de um processo de construção e revisão de conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos. E, ainda, partindo do pressuposto de que esses processos de construção são

estabelecidos entre as mais variadas pessoas, a escola acaba tendo um papel importantíssimo nessa formação, uma vez que, contempla todos esses processos, já que o seu principal objeto de trabalho é a formação humana e esta, por sua vez, vai além da compreensão do conteúdo cognitivo, mas sim, abrange todos esses elementos já referidos: “É na escola que a criança inicia seus contatos de socialização mais ampla, além da família, e, apreende as regras de convivência, a forma de ser, de ver, entender o outro nas suas diferenças e estar no mundo” (SILVA, 2010, p. 44).

Essas respostas podem ser caminhos para elidir do atual panorama hoje presenciado nas escolas, em especial, a violência rotineiramente presente, as ameaças e agressões de alunos em face de professores, os casos de bullying, as depredações dos prédios públicos ou até mesmo o tráfico de drogas, o que gera um sentimento de insegurança e um forte aumento da criminalidade.

Assim, a educação para os direitos humanos nesse contexto de conflito age como mediador, ou seja, “todos – professores e estudantes – participam da elaboração das regras e se responsabilizam por elas. E as regras podem ser sempre transformadas, se isto for da vontade da maioria” (SINGER, 2011, p. 186).

Contemporaneamente, a Constituição brasileira de 1988 endossa a concepção contemporânea de cidadania, por refletir a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos, já que propicia a defesa dos direitos civis e políticos, bem como, implementa a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais, bem como, dá enfoque ao processo de especificação do sujeito de direito, que nas palavras de Piovesan “cabe ao Estado instituir políticas públicas que introduzam um tratamento diferenciado e especial aos grupos sociais que, por exemplo, sofram forte padrão discriminatório” (PIOVESAN, 2010, p. 389).

Segundo, Rocha Neto:

A efetivação da democracia não passa tão-somente pela inserção do povo nos debates públicos. Ela só se dará, realmente, quando preceder esta inserção uma oportunidade de conhecimento para que as discussões não se dêem às escuras sem a exata percepção da realidade e do mundo (2007, p. 01).

O autor elucida ser a educação a única condição para uma cidadania emancipatória e, por tal razão, está ela inserida como um direito fundamental na Constituição de 1988. Assim, a proteção da educação ultrapassa os interesses individuais, vindo a concretizar um bem comum:

[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros (DUARTE, 2007, p. 7-8).

É cediço demonstrar a importância da educação para o processo de construção da democracia, principalmente após a transição do regime ditatorial para o regime democrático, para uma Constituição que prima pelos direitos individuais, sociais, econômicos e culturais relacionados à igualdade, à dignidade da pessoa humana e a cidadania e que antes eram ignorados (FERREIRA, 2009).

Ferreira (2009) refere que após a consagração dos direitos individuais, o Estado passou a ter incumbência com a educação, com a saúde, assistência social, previdência, segurança e moradia. Diz o autor acerca da importância desses direitos:

Tais direitos, chamados de segunda “geração” ou “dimensão”, resultaram da reflexão antiliberal e inspirada na defesa da igualdade, típica do século XX. Além de abranger as necessidades humanas básicas, constituem condições para cooperação democrática. Sem direitos como educação e saúde, mesmo diante da ausência de constrangimentos, os indivíduos não conseguiram desempenhar plenamente o papel de cidadãos seja na construção de sua autonomia privada, seja na atuação no espaço público. Não seriam cidadãos livres e iguais na deliberação democrática, uma vez que o prejuízo aos direitos sociais acarreta também prejuízos à construção dos próprios projetos de vida e à participação na deliberação pública (FERREIRA, 2009, p. 17).

É imprescindível, por isso, que o direito a educação seja efetivado por meio de instituições privadas e públicas de ensino, respeitando a escolha dos mesmos pelos indivíduos e o espaço de liberdade acadêmica entre professores e alunos. Trata-se de um autêntico direito social que objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e para o trabalho (FERREIRA, 2009).

Saviani citado por Duarte, ao comentar a importância de se instituir um verdadeiro sistema nacional de educação no Brasil, abrangente e universalizado, reforça o objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem a dirige (DUARTE, 2007).

Ainda nesse sentido, a democracia não pode existir sem uma educação para todos, pois isso importa transformar não alguns homens, mas todos os homens para uma evolução consciente (TEIXEIRA apud DUARTE). Isso porque, “Todas as formas de sociedade

precisam de alguma educação, mas só a democracia precisa de educação *para todos* e na maior quantidade possível” (DUARTE, 2007, p. 21).(grifo do autor).

A educação e a democracia além de favorecerem o desenvolvimento da personalidade humana, são requisitos indispensáveis para concreção da cidadania. Através dela, o cidadão passa a compreender o alcance das suas liberdades e a consciência de seus deveres. A educação é a condição para o exercício dos seus direitos, permitindo que haja uma integração entre uma cidadania consciente com uma democracia efetivamente participativa: “Em essência, a educação é o passaporte para a cidadania” (GARCIA, 2012, p. 01).

E cidadania, nesse contexto, pressupõe um conceito de universalização dos direitos humanos, “cujo lastro transcenda o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação” [...] (CURY, 2007, p. 43).

As palavras do autor estreitam a ideia de um planeta mundializado onde o valor maior reside na essência da humanidade e onde a superioridade humana é o valor supremo e superior aos limites de nacionalidade. O conceito de cidadania transcende o conceito histórico de nação, constituindo-se num horizonte universal de convivência entre os mais variados e diferentes povos.

Nesse sentido,

Poucos são os que dispõem de condições para se informarem e posicionarem diante dos acontecimentos mundiais, tendo em conta suas implicações locais, regionais, nacionais e continentais. Quando se criam condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania se realiza propriamente como soberania. (IANNI, 1999. p. 115).

Nessa perspectiva, o autor diz que a educação é essencial para o indivíduo e para a sociedade, extrapolando fronteiras e promovendo o avanço da humanidade.

A memória histórica é na realidade a apresentação como um discurso curricular que enobrece sem modificar nem conceber alternativas novas na formação ética e cidadã de docentes e alunos, e que fundamentalmente isso é imprescindível, cada vez mais, no mundo atual no qual vive-se:

Porque educar “en y para la memoria histórica” - en búsqueda de la verdad de los hechos del pasado reciente - sólo es posible desde un enfoque crítico, profundo y serio de la actualidad que compartimos y de la época histórica en que nos ha tocado actuar. Hecho incontestable que parecieran desconocer frecuentemente los programas ministeriales, las instituciones educativas, las plataformas político-pedagógicas y los complejos proyectos pedagógicos que muchos gobiernos establecen con triunfalismo y arrogancia (CABEZUDO, 2012, p. 140).

Esse tipo de prática pedagógica, na qual ocorre um aprofundamento dos problemas e acontecimentos que violaram e ainda violam os direitos humanos e que atentam contra a dignidade da pessoa humana reservam um espaço para que sejam trabalhadas sob a perspectiva da educação voltada para a cultura de paz e dos direitos humanos.

Dessa forma, a educação para uma cultura de paz não se define tão somente em virtude do não acontecimento de guerras ou de conflitos, mas também deve ser visto sob outro enfoque, isto é, implica em demonstrar que as agressões injustificadas, a violência cotidiana e os horrores da guerra estão presentes até hoje no nosso cotidiano.

Da mesma forma, aliar a história na educação é importante nessa premissa em virtude de que “rastrea as experiências sócio-culturais que se constituíram ou estão tornando-se verdadeiros processos de aprendizagem como parâmetros evidentes em nossa sociedade, em nossas instituições para que possamos historicizar o seu conhecimento” (MAGALHÃES, 2007, p. 100).

São através dos discursos históricos que se:

Reconstroem os espaços, as representações, os sujeitos e os materiais na Educação, tanto dentro dos espaços formais como informais desde os indivíduos até os grupos ou coletividades, no campo das suas relações interpessoais ou sociais, com forte vinculação às abordagens etnometodológicas e à história cultural [...] (MAGALHÃES, 2007, p. 100).

O passado propicia o sentido da sociedade. É a partir dele é que se descrevem todas as transformações vividas em sociedade.

Produz e aprofunda problemas acumulados no campo social e, ao mesmo tempo, renovando costumes, normas e valores nas instituições básicas como a família, nos sistemas educativos, no papel que tem designado à ciência, às relações de gênero e sexualidade, idade etc (MAGALHÃES, 2007, p. 100).

Essa possibilidade de trabalhar a conscientização e a busca por uma cultura de paz através dos processos educativos, com ênfase aos aspectos históricos e a memória dos acontecimentos passados é uma nova percepção acerca desses conceitos e que podem ser trabalhados tanto no âmbito da educação formal, não formal e também informal, objetivando especificamente a vinculação de

valores esenciales de la convivencia humana, tales como la solidaridad, la búsqueda de la verdad y la justicia, el respeto a la multiculturalidad y la defensa de todos los derechos - de los cuales el estado democrático debe ser garante (CABEZUDO, 2012, 140).

Essa relação entre a memória do passado e o assumir de novas percepções forma um processo dialético, a partir de vários determinantes que são imprescindíveis considerarem, ou seja, experiências que são determinantes quando condicionadas às condições conjunturais daquela época que entram em contato com novas condições e oportunidades históricas, e a partir disso, são compartilhadas, adquiridas e transformadas.

Nesse processo de acúmulo e decomposição contínua dessas experiências supõe que há um processo dialético de validação de novas e velhas experiências, a partir de determinados condicionamentos econômicos e sociais, que é inevitável considerar quando pensamos a educação, sua vinculação com a idade e com os fenômenos culturais e com a história (MAGALHÃES, 2007, p. 101).

A história reflete a sua própria experiência, que compartilhada com os sujeitos, se converge em uma espécie de aprendizado coletivo, uma reprodução social que alcança a “memória coletiva” criadora de experiências e aprendizagens sociais que se operam no presente. É salutar pensar a educação dentro do contexto histórico e da memória propicia a observação das experiências passadas que hoje ainda dá suporte a atual organização da sociedade.

Mas, é importante ressaltar que os conflitos não se perfectibilizam somente nas relações globalizadas ou a partir das constatações históricas, mas principalmente, hoje encontram-se presentes dentro do ambiente escolar: “A escola, nos últimos tempos, se tornou um campo de batalha. Diante da violência e indisciplina o educador ou educadora passou a encarar a escola não mais como algo prazeroso e sim como um desafio” (SILVA, 2009, p. 140).

Por outro lado, críticas são feitas em relação às escolas públicas e à educação formal, por ser generalizada e imposta através de parâmetros curriculares e assim não preparar os jovens para uma cultura cívica e cidadã. A ideia contraposta dessa escola alienante é uma escola para a libertação, para a crítica e para a reflexão.

A educação de que falam é uma educação voltada para os valores, para uma postura moral crítica e reflexiva, para a informação e o acesso a direitos fundamentais, para a difusão de uma cultura de paz, de amor, de respeito ao próximo, de solidariedade social, de perdão, de civilidade e civismo, de participação e inclusão, que dê aos jovens (em especial aos jovens pobres das periferias das grandes cidades) a visibilidade que lhes falta, o reconhecimento social de que carecem (RODRIGUES, 2011, p. 171).

Isso reflete uma educação para o discernimento, com valor transformador de mentalidade, de libertação, que “contribua para formar a consciência crítica e estimule a

participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos” (RODRIGUES, 2011, p. 174).

Trata-se de desmitologizar a realidade através de um processo de conscientização, de criação de um conhecimento crítico: “Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, mais serão homens” (FREIRE, 1980, p. 33).

A partir desse panorama, o papel da escola é importante, pois propicia não somente o aprendizado curricular, mas também ensina a conviver com as diversidades. Através dela aprende-se com os outros, exercita-se a tolerância e a partir disso cria-se relações sólidas e saudáveis. Mas, essas experiências ainda geram conflitos e visões preconceituosas e intolerantes. Esse choque cultural obriga uma mudança de pensamento, uma reavaliação da forma de ser, e principalmente, se torna uma grande oportunidade de aprender com o outro (SILVA, 2009).

O aluno quando chega à escola, traz consigo uma herança de valores e comportamentos que influenciam a sua conduta e a maneira como interpreta a realidade que o cerca. Dessa forma, esses valores podem conflitar com outras maneiras de entender essa realidade. A partir disso, a escola acaba sendo uma oportunidade de discutir esses valores e comportamentos, baseado em princípios democráticos: “O educando deve ser capaz de entender que existem diferentes formas de organização social, diferentes culturas e diferentes valores” (SILVA, 2009, p. 127).

Dessa maneira, é possível que o indivíduo possa ser mais tolerante as diversidades:

A escola tem como um dos objetivos, a partir dos temas, desenvolver um indivíduo que seja capaz de participar na elaboração e reflexão sobre as leis existentes. Defender a igualdade e lutar por atitudes que defendam os direitos do ser humano. Educando deve aprender a ser responsável pelo outro e pela coletividade. Um ser humano solidário é alguém que se sensibiliza pelo sofrimento e necessidade dos outros (SILVA, 2009, p. 127-128).

O espaço educacional, através da atividade dos profissionais voltados às crianças, pode ampliar esse espaço para a escuta e reconhecimento de legitimidades, de seus tempos e suas experiências. Esse é um bom início para o estabelecimento de uma educação dos direitos humanos.

Essa escuta sensível pode ser associada a uma ética de convivência, em que o respeito pelo outro é o pressuposto basilar de toda relação, seja ela pessoal ou profissional. A educação na perspectiva dos direitos humanos baseia-se na ética do cuidado, vale-se do princípio da sensibilidade às necessidades do outro [...].(BARBOSA; BRAGAGNOLO, 2011, p. 194).

Apresentar temas transversais para o ambiente escolar pode contribuir para a contemplação dos direitos humanos, ao passo que o educando propicia à criança pensar sobre “sexualidade, gênero, etnia, raça, classe social, violências, direitos e deveres sob o enfoque do respeito à diversidade e às diferenças [...]” (BARBOSA; BRAGAGNOLO, 2011, p. 194).

Oliveira (2011), nessa perspectiva, trabalha a escola como um espaço para a produção de práticas e conceitos inclusivos em relação à diversidade sexual, gênero e direitos humanos. Ressalta que isso nem sempre é possível, em virtude de algumas práticas que ainda reproduzem preconceitos e estereótipos. Por isso, a educação deve ser um espaço para a construção de uma ética de respeito à dignidade humana.

A escola, bem como o corpo docente, é responsável pela promoção de princípios básicos de direitos humanos e pela atuação no sentido de desconstrução de mitos e preconceitos, na aquisição de valores democráticos e também no sentido de respeitabilidade para com o outro (OLIVEIRA, 2011, p. 218).

Assim, a efetividade dos direitos humanos está relacionado a um ambiente educacional privilegiado para a construção de uma ética de respeito ao ser humano e a dignidade humana. O enfrentamento das diversidades na pauta escolar deve ser uma prática a se tornar cotidiana e cada vez mais comum, a fim de inspirar a tarefa de construir um novo paradigma sem preconceitos ou discriminações.

O enfrentamento de práticas sociais discriminatórias relacionadas a gênero, classe social, orientação sexual e outras formas de segregação compõe parte dos atributos fundamentais para a formação de uma nova cultura de paz e de democracia [...] A consideração da indivisibilidade e a complementaridade dos direitos humanos estão também relacionadas, assim, à criação de ambientes educacionais saudáveis e não discriminatórios, que possibilitem o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes a partir das premissas contidas nas declarações de direitos humanos (OLIVEIRA, 2011, p. 218-219).

A gestão escolar deve observar, escutar, e mediar de forma pedagógica uma ruptura do contexto das violências e discriminações para que se efetivem práticas respeitadoras e protetoras dos direitos humanos. Ao passo que a escola pode ser um espaço de conflitos, ela também pode ser um espaço de desconstrução de conceitos e de construção de uma cultura de tolerância e de paz baseada no respeito aos direitos humanos.

Assim, os direitos humanos podem ser contemplados pelos professores por uma prática pautada na ética que se referencia no reconhecimento do outro, como legítimo outro na convivência privilegiando a sua escuta e os seus silêncios, acolhendo suas emoções e seus sentimentos (BARBOSA; BRAGAGNOLO, 2011, p. 195).

A escola precisa, também, entender o conflito para assim possibilitar novas formas de intervenção, seja de mediação, seja de ações educacionais, que possam compreender como surgem e com isso, trabalhar a negação desse comportamento social violento para um modelo de resolução de conflitos.

Ao educador(a) e também ao educando não basta simplesmente ter consciência da pluralidade, diversidade e da diferença. Faz-se necessário assumir uma postura tolerante como modo de vida; como reconhecimento do espaço do outro; como reconhecimento do outro como sujeito de direito (SILVA, 2009, p. 141).

A partir desse panorama, a educação escolar não pode deixar de considerar os direitos humanos.

Não é possível pensar educação escolar como algo separado, desvinculado da ideia de direitos humanos, ou imaginar que a simples oferta da possibilidade de educação pública traduz, por si só, o reconhecimento desse direito do homem à educação (RIBEIRO, 2009, p. 96).

Complementando sua ideia, refere, o autor que é preciso desenvolver um ambiente escolar onde as diferenças entre os indivíduos são reconhecidas e aceitas: “A educação escolar não comporta apenas um modelo ou forma de organização. Ela deve, necessariamente, incorporar várias possibilidades de formas, abordagens, conteúdos e qualidades específicas” (RIBEIRO, 2009, p. 97)

A educação e os direitos humanos devem se vistos juntos, não sendo possível olhá-los de forma distinta ou separadamente, até porque o reconhecimento do direito à educação traz implicitamente o reconhecimento do direito humano à educação.

A escola que almeja uma prática transformadora precisa se dispor à reavaliação constante de seu projeto. O direito de todos à educação implica a condição de todos também participarem na definição e consolidação da educação almejada. Portanto, é fundamental considerar que os avanços colocam novos desafios, representam e ameaçam nossas certezas, mas têm a grande contribuição, quando usados devidamente, para facilitar e agilizar o conhecimento. Não há fronteiras no universo da informação (CUNEGATTI, 2003, p. 19).

Trabalhar a formação da pessoa, da justiça social, e de uma cultura de paz a partir de uma educação para os direitos humanos demanda o exercício de circulação dos conhecimentos.

Nesse sentido,

A composição de fóruns temáticos, destinados ao fortalecimento de uma educação para os direitos humanos, quando observada a importância de conhecimentos e ações transdisciplinares, permite que sejam gestadas, horizontal e verticalmente, propostas que redirecionam os caminhos da educação infantil, da fundamental, do ensino médio e do superior (MONTEIRO, 2009, p. 03).

O combate a violência, a todo tipo de discriminação e ainda a criação de uma cultura de paz e de tolerância às diversidades podem ser percebidas através de ações educativas organizadas tanto no espaço escolar como também na educação informal, desempenhando uma função essencial na promoção de valores de respeito, de participação, de igualdade, de paz e de enfrentamento dessas discriminações e violências.

Souza e Fleuri (2003) colocam a necessidade de estabelecer relações entre os diferentes sujeitos, através de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro. Dentro dessa perspectiva de interação, se estabelecem o que eles denominam de espaços educacionais ou de educação intercultural.

Candau (2008) igualmente promove uma educação ou um espaço educativo que reconheça o outro através de um diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Esse enfrentamento é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas e, a partir dessa perspectiva intercultural, construa-se uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Uma das possíveis soluções para dirimir os conflitos, a intolerância, a disseminação da violência e ainda, para criar definitivamente uma cultura de paz, de aceitação das diferenças reside na educação intercultural, que se traduz:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (CANDAU, 2008, p. 01).

Essa ideia é difundida também por Lucas (2010), que reafirma que os problemas humanos devem ser reflexionados a partir da conscientização da existência de diversas culturas, e desde que venham ao encontro de equivalentes que se traduzam no respeito ao outro e principalmente, a proteção da dignidade humana.

Os direitos humanos, nessa contextualização, atuam como mediador dos conflitos, fazendo uma leitura de difusão da tolerância e da emancipação:

Numa sociedade multicultural, permeada por diferentes identidades, os direitos humanos devem ser o referencial comum para um diálogo intercultural, capaz de aproximar as diferenças e de reconhecê-las em sua perspectiva histórica [...] não se trata de uma universalização uniformizadora, mas sim de uma universalidade moderada, que poderá mediar as diferenças e servir de ponto de partida ético para uma cultura de tolerância e de emancipação que reconheça as identidades sem ofuscar e negar aquilo que é reclamado pela condição humana universal, por todos os povos e por todas as culturas (LUCAS, 2010, p. 244).

Essa necessidade de mediar os conflitos é imprescindível como “condição para o desenvolvimento, reconhecimento e tolerância das identidades e das culturas que respeitam as outras culturas” [...] (LUCAS, 2010, p. 245).

A educação intercultural, ante aos dilemas constatados na escola e fora dela é possível através de uma desconstrução de preconceitos impregnados em um universo de preconceitos e discriminações e, presente nas relações sociais de forma difusa. É o reconhecimento e promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais, exigindo igualmente uma reconstrução de toda a dinâmica educacional.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve (CANDAUI, 2008, p. 01).

É imprescindível que a própria escola além de debater, discutir e refletir seja exemplo de ética, de tolerância, de inclusão e de valorização da diversidade. Já ao educando é necessário conhecer essa diversidade de grupos, de movimentos e de organizações que trabalhem com essa perspectiva: “Dessa forma, o educando perceberá que esses assuntos não fazem parte de uma realidade impossível de se pôr em prática” (SILVA, 2009, p. 159).

A ideia do autor acima colocada reflete realmente a necessidade de saber que uma das formas de aprendizado é através dos exemplos, ou seja, tanto a escola como os educadores devem promover exemplos de prática de tolerância e de respeito.

Da mesma forma, é necessário ter em mente que a intolerância, muitas vezes, ocorre pelo desconhecimento, ou seja, não se conhece o modo de vida do outro, ou até mesmo, pelo fato das pessoas entenderem ser sua religião ou ideologia uma verdade absoluta, e ainda, pela compreensão equivocada do conceito de tolerância, onde tolerar tudo pode significar injustiças e maldades. Isso dificulta a perpetuação de uma nova postura em busca da paz e da compreensão de que o ser humano é diferente por sua origem.

Uma educação intercultural reflete:

[...] a busca pela ruptura de uma visão de escola como reprodução e resistência para ir além dessa visão, assumindo os espaços educativos como produtores e legitimadores de formas de subjetividades e de modos de vida [...] (SOUZA, FLEURI, 2003, p. 82-83).

Diáfano que educar para a paz é reflexo de uma cultura de tolerância e que a escola ou a própria educação agem como uma pedagogia de finalidade. Assim, uma pedagogia para a não-violência ou para a não-intolerância deve utilizar uma metodologia educacional ligada a procedimentos preventivos, de cooperação social, de compreensão internacional, de instrução educativa, características de uma educação fundamentada na busca de novas formas de resolver os conflitos e assim construir uma paz baseada na justiça (RAYO, 2004).

O eixo principal da educação para a paz reside no respeito mútuo e no reconhecimento mútuo, além de exercitar uma aprendizagem baseada na escuta mútua e no diálogo. Partindo dessa premissa é possível educar para a liberdade e responsabilidade, proporcionando aos alunos a possibilidade de assumir sua própria existência e realidade, ganhando uma maturidade não somente intelectual, mas também emocional, o que o conduz certamente para o seu desenvolvimento crítico.

Hoje a escola continua tendo uma função essencial a cumprir e que ninguém lhe pode arrebatá-la: Educar para a liberdade, a liberdade, que é o positivo exercício da autonomia, que é capacidade de opção, capacidade para que cada ser humano possa desenhar sua própria trajetória vital e seu próprio horizonte de felicidade. Nesta perspectiva da educação para a liberdade, que não é outra coisa senão a educação para a responsabilidade, é que eu, pessoalmente, situo hoje a eficácia e o valor da educação em valores na escola e dentro do mundo contemporâneo (RAYO, 2004, p. 170).

Objetivamente, uma educação voltada para a tolerância e para a paz, para a justiça social deve pautar-se prioritariamente num processo onde o sujeito educativo não seja preparado para responder aos questionamentos, mas sim, que suscite interrogações sobre como compreender, reconhecer, interpretar e agir a fim de mudar esse atual paradigma. A

escola, dentro dessa ideia, é o instrumento democrático que reconhece o direito dos alunos ao conhecimento e também contribui para enfatizar valores em torno da diversidade e para propiciar a abertura dos alunos às mudanças e igualmente ao debate (RAYO, 2004).

Educar para a tolerância, para a diversidade cultural, para a não-violência, é reconhecer a escola como um espaço capaz de trabalhar o enfrentamento de conflitos e a perpetuação de valores baseados na ética da diversidade e do respeito mútuo. Exercer a tolerância é compreender como ocorrem os processos de discriminação ou de violência e aceitá-las.

A educação intercultural contribui para essa compreensão sobre o outro e ainda, propicia a superação de preconceitos e de práticas violências, em prol de uma cultura de paz, que admite a diversidade humana de forma saudável e pautada pelo diálogo, pela reflexão, mas acima de tudo, pela construção de uma consciência crítica, emancipada e libertadora.

Claro que é importante frisar que existem muitos desafios acerca da educação para direitos humanos, isso porque o atual contexto globalizado, com constantes conflitos étnicos, raciais, religiosos, bélicos dificulta a inserção de uma cultura de respeito e de resguardo dos direitos humanos.

Ademais, as constantes degradações ambientais, as discrepâncias sociais, culturais, a pobreza excessiva e muitos, as violências de todo o gênero, assim como o avanço da tecnologia, são fatores que devem ser considerados para que os instrumentos legais garantidores dos direitos humanos sejam respeitados e efetivados.

Gorczewski (2009) referindo-se aos preceitos de David Sanchez Rubio, entende que os temas da atualidade são imprescindíveis para que se possa desenvolver uma educação para direitos humanos. A democracia é o primeiro tema, sendo importante a sua abordagem a medida que a sociedade é democrática através da eleição dos seus representantes, com preceitos de resguardo ao exercício de direitos e a atuação participativa em prol da soberania popular. A cultura de paz é outro tema que deve ser explorado, na visão do autor, até porque os conflitos hoje são resolvidos através de meios violentos, suscitando uma releitura desses métodos, como forma de promover a democracia e a convivência social. A solidariedade e a cooperação devem ser difundidas, até porque o ser humano possui uma predisposição a ajudar aqueles que necessitam. A diversidade e o multiculturalismo, importante nesse novo perfil de sociedade multicultural, multiétnica e multireligiosa é condição para o respeito a essas diferenças, evitando assim o cometimento dos crimes de racismo, xenofobias e ou outros preconceitos. O tema que diz respeito a gênero e sexualidade também é importante, a tal ponto que as maiores violências e discriminações são relacionadas a esse assunto. O consumo

responsável deve ser exercitado, ante a atual sociedade capitalista que se caracteriza por uma cultura de consumo. Por último, o meio ambiente deve ser protegido, através de uma cidadania responsável que poupa água, energia, que separa o lixo para reciclagem, auxilia na preservação ambiental e no desenvolvimento sustentável (GORCZEVSKI, 2009).

Intui-se, a necessidade de trabalhar esses temas envoltos dos direitos humanos para que seja possível educar cidadãos responsáveis e conscientes da realidade conflituosa e ainda cheia de problemas.

Acerca do papel da educação nesse contexto que deve aliar uma educação com conteúdo de direitos humanos (universal) e com direitos de cidadania (local).

Deve-se conceder um espaço, no vocábulo atual da educação, à noção universalista e unitária de 'cultura humana', isto é, à ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade (GORCZEVSKI, 2009, p. 227-228).

Resta claro que a educação tem o poder de transcender os limites territoriais e difundir uma cultura de direitos humanos, que oriunda de valores universais e inerentes a todos os seres humanos, independente de nacionalidades ou de escolhas culturais.

Formar cidadãos comprometidos com valores éticos, com a solidariedade, com a paz, a justiça e com os direitos humanos não é responsabilidade unicamente dos Estados. Não dimana unicamente da vontade política de governos ou de incentivos financeiros. Essa é também uma missão da sociedade e exige que cada um de nós assuma sua parcela de responsabilidade porque a própria história nos mostra que não há comunidade democrática sem o respeito a estes valores (GORCZEVSKI, 2009, p. 229_230).

Essa formação responsável e consciente que se forma a partir da consciência de todos acerca de seus deveres, da participação ativa de todos se dá através da mudança educacional, que tem o papel na construção dessa nova concepção de sociedade mais inclusiva e igualitária.

Ante ao contexto da sociedade brasileira, formada por duas posturas, uma que promove e defende os direitos humanos e outra que desconhece o seu significado e ainda o relaciona com a 'defesa de bandidos', é preciso, em relação a esse último aspecto, orientar um trabalho de educação para direitos humanos no sentido de desconstruir esse imaginário ainda existente e socializar a cultura de direitos humanos.

Isso se dá com uma educação ético-valorativa, contextualizada, que ultrapassa o limite normativo-jurídico para uma concepção pedagógica holística e integral (MONTEIRO, SILVA, 2012).

Lacunas e tensões existem no espaço formal quanto à inserção da educação para direitos humanos.

Desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos e construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos;
Assumir uma concepção de direitos humanos e explicar o que se pretende atingir em cada situação concreta;
Incorporar a visão de direitos humanos no currículo escolar e como um dos eixos norteadores dos projetos políticos-pedagógicos;
Introduzir a Educação para direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores e estimular a produção de materiais de apoio;
Articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças (MONTEIRO, SILVA, 2009, p. 46).

Da mesma forma,

A tensão com o discurso oficial; por ser em essência crítica, questionadora e problematizadora, a EDH entra em conflito com o discurso oficial;
A ênfase na educação instrumental; em virtude das políticas econômicas pautadas em uma concepção hegemônica neoliberal, impõe-se o modelo educacional instrumental que coloca a educação a serviço da competitividade, não da formação cidadã;
As carências estruturais, que se apresentam nas dificuldades práticas que existem nas escolas para trabalhar a temática dos direitos humanos, como carências teóricas e práticas dos docentes nesse tema;
A polissemia de linguagens, que promova o risco de diluir o sentido da EDH, gerando um problema de identidade na medida em que permite significados diversos;
A amplitude reduzida; talvez pelos poucos docentes e estudantes comprometidos com a EDH, exista a sensação de que ela fica restrita aos mesmos atores, o que gera o dilema entre seu aprofundamento e sua massificação (MAGENDZO apud MONTEIRO, SILVA, 2012, p. 46).

A fim de evitar essas tensões e efetivamente trabalhar uma educação para direitos humanos é preciso uma escola e uma sociedade que compreendam e respeitem a dignidade humana, a partir de uma concepção centrada no respeito mútuo e no afeto.

A educação também pode reconstruir o modo de interpretação do mundo, através da interligação dos saberes, ou seja, do diálogo de saberes. Não na simples troca de informações, nem mesmo no mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas sim, efetivamente, na busca pelo entendimento compartilhado entre todos os sujeitos que participam da comunidade discursiva de argumentação, científica (MARQUES, 2002).

Há a necessidade de criar pontes entre as diferentes disciplinas, seja pela pluridisciplinaridade, traduzidas no estudo de um objeto por várias disciplinas e também, pela interdisciplinaridade, ou seja, transferência de métodos de uma mesma disciplina para outra (MARQUES, 2002).

A interdisciplinaridade desenvolve a capacidade de análise e de síntese, a partir de diferentes perspectivas e de diversos componentes curriculares. Busca sintetizar e religar os saberes disciplinares e inseri-los nos contexto amplo. Existem vários graus de integração, a citar, a interdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade (ROCHA, 2013).

Na pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade vários componentes curriculares são reunidos sem que estejam integrados. Aqui, abordam-se diversos aspectos do mesmo problema, sem realizar uma síntese coletiva, ficando a produção em cada componente curricular, ou de forma específica, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo, enquanto que a multidisciplinaridade fraciona o conhecimento e o hierarquiza. Já a transdisciplinaridade ultrapassa os saberes disciplinares, construindo seus próprios conteúdos a partir do mundo real, sem uma preocupação em adequá-los ao currículo (ROCHA, 2013).

Ainda, sobre os conceitos de multi e pluridisciplinaridade, Verza (2002) refere expressarem uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas, podendo significar a integração de conteúdos numa mesma disciplina, do próprio conhecimento. Já, a interdisciplinaridade tem-se uma relação de reciprocidade ou mutualidade que possibilita o diálogo entre os agentes, uma colaboração entre as diversas disciplinas conduzindo a uma interação e a uma intersubjetividade.

A transdisciplinaridade é um nível mais alto, defendida por Morin, justamente porque implica a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre disciplinas que as supere, ultrapassando a interdisciplinaridade por superar os limites, as relações e interações entre disciplinas. Em uma escala, a pluri e a multidisciplinaridade são uma etapa anterior a interdisciplinaridade, que por sua vez, é anterior à transdisciplinaridade (VERZA, 2002).

Essa disposição de integrar do currículo, em especial, na educação fundamental encontra-se presente no artigo 24 da Resolução nº 7 do CNE/2010, que constitui e estimula a reorganização curricular propondo a superação da fragmentação do conhecimento através da articulação interdisciplinar por área de conhecimento:

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução (ROCHA, 2013, p. 142).

A interdisciplinaridade introduzida no currículo, acaba transformando-se num instrumento onde os alunos e professores passam a enxergar o mundo na sua totalidade, desacomodando os saberes diante da complexidade do atual contexto, fugindo de uma educação tão somente restrita a sala de aula, conservadora, fragmentadora, reprodutora da reprodução, que gera a passividade e que desestimula a crítica e o pensamento emancipado.

Especificamente em relação ao ensino fundamental e médio, existe um consenso de que nessas áreas não se trata de introduzir uma disciplina específica em direitos humanos, mas sim, que a introdução dessa temática fica a cargo da interdisciplinaridade e transversalidade (CANDAUI, 2008).

Mesmo embora, existam dificuldades no tocante a utilização desses métodos nas escolas, cada vez mais, cresce o número de experiências de práticas pedagógicas que superam o paradigma fragmentado do conhecimento:

A busca e o esforço da construção de práticas interdisciplinares se apresenta de formas diferentes, tais como a convergência de várias disciplinas para solução de problemas, de objeto de estudo e de pesquisa, cujo enfoque teórico está, de alguma maneira, ligado à decisão prática. Configura-se, também, como articulação orgânica de conteúdos. Transparece no diálogo entre disciplinas com vistas à unidade de conhecimentos; na busca interativa entre duas ou várias disciplinas estudadas na mesma turma/semestre; no movimento de interação entre diferentes áreas das ciências e dos conhecimentos, tentando superar a visão fragmentada da realidade; na busca de relações recíprocas entre conhecimentos, superando suas fronteiras e ampliando o exercício prático (VERZA, 2002, p. 36).

Independente do método utilizado, todos buscam superar o método tradicional fragmentado do conhecimento, superando o isolamento entre as disciplinas e áreas do conhecimento, buscando integrá-los horizontalmente e não superá-los.

A intersubjetividade também é utilizada na mediação da docência em sala de aula, através do já aprendido pelo docente em confronto com a realidade problematizadora do aluno:

[...] sujeitos diferenciados que buscam entenderem-se sobre si mesmos e sobre seus mundos e, desde situações desiguais, progredem na direção da igualdade da relação política, em que se constituem em cidadãos capazes de se conduzirem com a autonomia exigida por suas corresponsabilidades (MARQUES, 2002, p. 127-128).

O papel da educação extrapola a função de propiciar o conhecimento científico, indo além, assume um papel na formação do cidadão, ressaltando uma essência humanizadora e exercendo sua função social de formar um cidadão emancipado e consciente, base para uma sociedade democrática. Isso porque, somente existe uma democracia consolidada onde seus membros estejam capacitados para a tomada de decisões, condição para o exercício da cidadania.

Assim, o conceito cosmopolita de cidadania extrapola àquela cidadania estática, e passa a ser mutável, participável, assim como deixa de englobar apenas os direitos políticos e passa a englobar o conjunto de direitos humanos e por último, passa de uma concepção individual para o coletivo, atuando assim numa pedagogia da cidadania, através da educação (ANDRADE, 1998).

A necessidade de estabelecer uma relação entre os saberes assegura a introdução de novos conteúdos orientados e voltados a formação básica e fundamental dos alunos, de forma a melhorar a qualidade do ensino e preparar os alunos para as exigências de mercado e da vida em sociedade.

A transversalidade defende um modelo onde os conteúdos constituem um eixo estrutural de objetivos e atividades, sustentadas por um novo enfoque curricular onde a dimensão transversal é uma das inovações a corrigir erros herdados de uma cultura tradicional, onde os alunos não são preparados para transformarem-se em cidadãos de pleno direito em uma sociedade democrática, nem tão pouco para desenvolver autonomia moral capaz de contribuir para a solução dos graves problemas da humanidade.

A transversalidade proporciona a união do conhecimento científico com o cotidiano com a finalidade de estabelecer as temáticas, como meios às matérias do currículo, a fim de adquirir qualidade dos instrumentos em prol da obtenção de um aluno cidadão (RAYO, 2004, p. 150-151).

Capacidades essas que têm a ver não apenas com os conhecimentos que apresentam às diversas matérias do currículo ou disciplinas, mas também com certas questões de uma grande transcendência na época atual sobre as quais as sociedades reclamam uma atenção prioritária (RAYO, 2004, p. 151).

Assim, a educação passa a ter esse papel de fazer com que os alunos entendam os problemas e passem a criar um juízo crítico sobre eles, passam a ter atitudes e comportamentos baseados em valores assumidos.

Esse modelo curricular já vem sendo adotado em Quebec, no Canadá, visando trabalhar temas transversais visando adaptar o estudo as mudanças sociais e problemas vivenciados pela sociedade. Os temas são: educação ao meio ambiente; educação para o consumo; educação para a saúde; educação para cidadania; educação dos meios de comunicação; informação escolar e profissional; educação intercultural; compreensão internacional; competências metodológicas; novas tecnologias de informação e das comunicações (RAYO, 2004).

Igualmente, o modelo espanhol também propôs uma reforma inovadora que alia o aprendizado moral e intelectual, com base na Lei Orgânica do Direito à Educação (LODE) de 1985 e a Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional (LOGSE) de 1990. Ambas as leis destinam à escola as funções socializadora e libertadora, abrangendo no currículo além dos conteúdos conceituais, conteúdos relativos a valores e atitudes, com um currículo dividido em três perspectivas: nos conteúdos atitudinais de cada área curricular; em algumas matérias ou temas transversais (RAYO, 2004).

A partir disso, percebe-se que as escolas ao introduzirem esses temas transversais nos seus currículos adotam uma postura educacional ética-moral que vem complementar a educação científica. Estabelecem uma postura crítica da escola em relação aos dilemas existentes ao seu redor.

A Argentina e Chile foram influenciadas pela reforma espanhola ocorridas nos anos de 1985 a 1990. Na Argentina, os temas transversais tiveram a sua regulamentação editada pela Lei Federal de Educação, Lei nº 24.195, através da abordagem de três eixos: cidadania, saúde e o ambiente, que abrange ainda a democracia, a paz, a não-discriminação, o consumo, o trabalho, a educação sexual e a educação para o trânsito. Por sua vez, o Chile regulamentou os temas transversais através da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) de 1990, reforçando a formação ética, o desenvolvimento pessoal, o crescimento e a auto-afirmação (RAYO, 2004).

As reformas educacionais em prol da utilização dos temas transversais nos currículos escolares de alguns países fortalecem os valores inerentes aos direitos humanos e propicia a formação de um indivíduo consciente, crítico e emancipado. Isso é possível devido às características marcantes dos temas transversais, abaixo elencadas:

1. Refletem uma preocupação pelos problemas sociais;
2. Conectam a escola com a vida;
3. Supõem uma aposta pela educação em valores;
4. Permitem adotar uma perspectiva social crítica;
5. Respondem a um novo paradigma educativo;
6. Reatualizam o discurso do conhecimento globalizado e interdisciplinar e do reposicionamento da educação ético-moral;
7. Constituem um novo enfoque com o qual trabalhar a partir das diversas áreas ou disciplinas do currículo (RAYO, 2004, p. 158).

A partir dessas características, é claro que a utilização e abordagem de temas transversais nos currículos escolares propiciam a efetivação de uma educação voltada ao resguardo dos direitos humanos, assumindo a educação o compromisso de formar democraticamente e para a cidadania.

Assim, a utilização dos temas transversais nos currículos escolares propulsiona uma ação educativa crítica nos âmbitos ideológicos, através da mudança de discurso para uma perspectiva emancipada e de valores; sociocultural, com a interconexão entre os fenômenos atuais e a influência que exercita no sistema educacional; epistemológico, isto é, uma construção social que critica o modelo cientificista e tecnocrático; aprendizagem, representado num modelo capaz de assimilar processos complexos e multidirecionais da aprendizagem e do ensino, quebrando o paradigma do ensino fragmentado (RAYO, 2004).

Dentro desse contexto, o ambiente escolar é certamente um espaço privilegiado onde “as diferenças se encontram, as culturas se cruzam, os excluídos podem ter a vivência da igualdade de acesso e de vivência de aprendizagem escolar” (TRINDADE, 2002, p. 12).

Essa consciência é importante para quebrar o atual paradigma do ensino, representado por um modelo curricular fragmentado, e caracterizado pela:

Repetição de conteúdos, de conceitos e saberes, negligência a própria forma humana de produção do conhecimento, ignora as características do desenvolvimento humano e as concepções interacionistas de aprendizagem. Esse modelo escolar não possibilita que o educando desenvolva naturalmente suas relações e intervenções no mundo do trabalho e suas conexões com a natureza física e social. É um padrão escolar que tende a robotizar as mentes, reduzindo-as a formas homogêneas, à conformação com os supostos destinos, ao ajustamento dos pensamentos na lógica da obediência, da não proposição, da não formação de pensamento próprio, de opinião crítica acerca das ações e reflexões da humanidade na diversidade que lhe é intrínseca e característica (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 29-30).

A ausência de uma organização curricular flexível e dialógica, bem como, a ausência de um projeto de estudo interligado ao projeto de vida dos estudantes pode caracterizar o fracasso de uma educação que prima pela formação emancipada de seu aluno. Pode significar também a continuidade de um modelo de educação tecnicista, que não contribui para o empoderamento do aluno.

Devido a esses aspectos, o processo de mudança e de desafio da escola, na formação do educando, na superação de uma avaliação ultrapassada e retrograda para uma para uma escola caracterizada por um espaço de emancipação e de inclusão deve ser o retrato fiel do novo modelo de educação em e para os direitos humanos.

A educação, nesse contexto, não visa apenas socializar e propiciar informação ao indivíduo, mas deve contribuir para uma mudança da sociedade como um todo, através de um processo educativo compromissado com a emancipação do aluno, e por consequência, com a sua transformação social.

Dentro desse quadro geral de transformação, os novos problemas acabam por desafiar o processo educacional, exigindo uma revisão dos métodos, em especial da escola básica, exigindo com isso a correta compreensão dessas novas referências e dessa nova forma de visibilidade do ambiente escolar.

3.5 O aprendizado dos direitos humanos nos processos educativos

A educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos e da disseminação das ideias de igualdade, de tolerância, de respeito às diferenças, do desenvolvimento humano e de paz. Dentro desse contexto, imprescindível compreender a educação como um processo que envolve uma troca de ideias, uma disseminação de saberes.

A educação inserida no contexto dos direitos humanos está atrelada à ideia de democracia, entendida como um modo de vida, de participação na tomada de decisões, nas vivências, construindo assim a noção de cidadania. A educação para os direitos humanos no contexto democrático dos ambientes escolares tem função pedagógica, pois desenvolve o indivíduo dentro de uma educação para a democracia, para a tolerância, para o respeito à diversidade e ao interesse público (TEIXEIRA, 2011).

Acompanhando esse novo paradigma da educação, bem como, partindo do pressuposto de que a atual sociedade é caracterizada pela informação, é necessário novos processos de aquisição do conhecimento que propiciem um ser crítico, criativo, com capacidade de pensar, aprender a aprender, de trabalhar em grupo, mas principalmente de se

conhecer como indivíduo: “É função da escola, hoje, preparar os alunos para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas” (MERCADO, 2002, p. 13).

Dall’Asta leciona: “O mundo está em constante transformação, e a tão citada sociedade da informação requer um sistema educacional que responda às novas demandas e exigências da sociedade, num processo em que as novas tecnologias em educação têm um papel de destaque” (DALL’ASTA, 2004, p. 28). O desafio hoje é um projeto político pedagógico que alie concomitantemente o conhecimento do professor historicamente acumulado com as inovações tecnológicas:

O modelo democrático concilia o conhecimento transmitido, através de uma leitura crítica dos fatos e acontecimentos, a partir do acesso as informações advindas do processo educacional e, ainda, permite a formulação de opiniões e de questionamentos, conciliando o conhecimento adquirido formalmente com as fontes externas, que contribuem para a formação do indivíduo social.

A utilização da tecnologia aliada à educação para os direitos humanos tem sido também um instrumento útil no objetivo de transformação social, ante ao tipo de sociedade que se configura hoje, a sociedade da rede. Contudo, existe uma preocupação acerca da vivência em uma cultura mosaico, fragmentada e com tamanha acessibilidade de informações, muitas vezes desconectadas, fazendo com que o ambiente escolar tenha uma agenda de investigação sistemática e permanente para qualificação do ensino a partir da utilização da tecnologia e das mídias. Preocupa-se ainda com a incongruência desse novo viés ante a uma metodologia verbalística, unidirecional e reprodutivista, hoje ainda presente e já considerada obsoleta e arcaica, ultrapassada pela própria evolução dos povos e da humanidade (LEMES, 2009).

Diante desse novo paradigma, a escola necessita abrir-se para essas mudanças, sob pena de se tornar arcaica e obsoleta, isto é, ela precisa acompanhar a dinâmica da sociedade da informação. Nas palavras de Dall’Asta “a escola assume um papel privilegiado na construção e na disseminação do conhecimento quando instrumentaliza seus professores e alunos numa prática criativa de busca de soluções tanto para os antigos como para os novos desafios da sociedade” (DALL’ASTA, 2004, p. 32). Mais adiante, ressalta que caberá ao professor apresentar e criar juntamente com seus alunos situações didáticas que acompanhem essa sociedade dinâmica, já que hoje não se compreende mais o papel do professor como um mero difusor do saber (DALL’ASTA, 2004).

Incontroverso que a educação fará a articulação entre o acesso ao conhecimento e a sociedade de informação, a partir de uma visão crítica e ao mesmo tempo consciente da

realidade. É o elemento chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado (SILVA, 2003).

Fundamentalmente, a educação nessa sociedade deverá contribuir para a inclusão tecnológica dos indivíduos em todas as instancias, bem como, deve promover a justiça social de forma a democratizar o acesso às novas tecnologias a um número cada vez maior de pessoas (SILVA, 2003).

Caberá a educação “contribuir na formação de pessoas com capacidade de perceber, questionar, utilizar e produzir tecnologias”, assim como, aos professores servirá para que tenham capacidade de questionar, de utilizar, de produzir conscientemente tecnologias, passando por um processo de elaboração e (re) elaboração de novos conhecimentos, possibilitando assim o confronto de diversas opiniões, conhecimentos e aprendizados (SILVA, 2003).

Cabe a educação formar esse profissional e para isso, esta não se sustenta apenas na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de novas tecnologias, como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do conhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação (MERCADO, 2002, p. 13).

Para que ocorra efetivamente a integração da educação com as novas tecnologias, a sociedade do conhecimento exige um novo perfil do educador, comprometido, competente, crítico, aberto às mudanças, exigente e interativo. Mas, primordialmente, é preciso criar condições que propiciem o desenvolvimento de uma visão crítica frente à utilização das novas tecnologias na educação, a fim de proporcionar uma ação reflexiva sobre os objetos de conhecimento, favorecendo assim uma aprendizagem eficaz.

É preciso repensar a educação e o seu papel na sociedade, e com isso, propor novos rumos, que atendam não somente as exigências do mercado de trabalho contemporâneo, mas também, que promovam o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos, criativos, e com capacidades suficientes para solucionarem problemas inesperados e imprevistos, e ainda, questionem e transformem a sociedade (TIJIBOY, 2001).

Por outro lado, em relação ao papel da mídia, dos meios de comunicação e a sua relação com o cidadão e com a educação e até mesmo com a escola, é necessário ressaltar as dificuldades em garantir a construção de um cidadão emancipatório, até porque se denota uma despreocupação na transmissão das informações sem qualquer compromisso com os direitos humanos: “[...] os meios atuam como veículos de estímulo á reprodução de estereótipos,

solidificação de preconceitos, disseminação de atitudes racistas [...]” (TAVARES, MORAES FILHO, 2010, p. 138).

Nesse sentido, é importante o papel da educação nos espaços educacionais, pois contribui para a formação de um cidadão capaz de uma leitura crítica e consciente do papel nessa sociedade da informação.

Teixeira deixa claro que a utilização de novas tecnologias aliados a educação significa romper com velhos paradigmas de reprodução do conhecimento para assumir um papel emancipatório e produtor de novos conhecimentos, possibilitando abrir um vasto conjunto de probabilidade, estas da ‘inter’ e da ‘transdisciplinaridade’ que acabam potencializadas pelo advento dessas novas tecnologias (TEIXEIRA, 2002, p. 41-42).

Morin, nesse sentido leciona que essas possibilidades realizam e desempenham papel importante nas ciências, pois rompem o isolamento entre as disciplinas (MORIN, 2000). Aliar educação com novas tecnologias potencializar aspectos inter e transdisciplinares na construção do conhecimento, pois permitem a interação entre indivíduos ou grupos de diferentes culturas.

Teixeira deixa claro que a sociedade cada vez mais interligada faz com que o acesso à informação torne-se uma necessidade básica do ser humano no século 21. De tal forma:

[...] o cenário tecnológico, político e social que se configura apresenta possibilidades de desenvolvimento de projetos que relacionem as novas tecnologias da informação com o processo ensino-aprendizagem, viabilizando iniciativas de criação de ambientes onde o acesso e a construção do conhecimento possam ocorrer de forma democrática e igualitária (TEIXEIRA, 2002, p. 58).

Freire já dizia ser a educação um caminho para a responsabilidade social e política, e ainda, que o saber democrático jamais se constitui de forma autoritária, mas sim, uma conquista coletiva de educador e educando. Diz o autor: “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1983, p. 36).

Delors também diz ser a educação o passaporte para o desenvolvimento humano, isto é, para compreender a si próprio e ao outro, e assim, participar da vida em sociedade (DELORS, 2001).

Dessa forma, o papel da educação acima referido assume uma postura de auto-reflexão sobre o tempo contemporâneo e sobre o papel do cidadão nessa sociedade. A tomada de consciência resultará na participação do cidadão dessa sociedade não como espectador, mas sim como autor do seu próprio tempo e espaço.

Diante disso, a relação pedagógica entre educação e direitos humanos deve ocorrer de forma a contemplar todos os sujeitos, desde o ensino básico, para que sejam capazes de aprender acerca do valor dos direitos humanos e com isso, possam disseminar uma cultura de respeito à diversidade, e assim contribuir para uma sociedade que cultue a tolerância e a paz.

A composição de fóruns temáticos, destinados ao fortalecimento de uma educação para os direitos humanos, quando observada a importância de conhecimentos e ações transdisciplinares, permite que sejam gestadas, horizontal e verticalmente, propostas que redirecionem os caminhos da educação infantil, da fundamental, do ensino médio e do superior (MONTEIRO, 2009, p. 03).

Essa transdisciplinariedade hoje é importante, haja vista que integra e dialoga acerca dos problemas e a partir disso pode chegar a possíveis respostas de acordo com os ideais e com as necessidades daquele locus. A educação para os direitos humanos atua como instrumento de constatação da realidade e projeta possíveis caminhos a minimizar tais dilemas.

Monteiro bem coloca que a educação para direitos humanos entrelaça olhares e conhecimentos diversos que devem se estender por toda a formação da pessoa, desde a sua tenra idade até a sua fase adulta. Diz que a educação para os direitos humanos deve ser confirmada como um princípio de política pública e deve ser implantada em todos os âmbitos da educação escolar e também da educação informal, na medida em que desempenha função essencial na promoção do respeito, da participação, da igualdade, da paz, e acima de tudo, no enfrentamento de todo e qualquer tipo de discriminação ou exclusão desferida contra pessoas ou grupos (MONTEIRO, 2009).

A educação para os direitos humanos sendo efetivamente utilizada no ensino fundamental ocasiona a possibilidade de gerenciar todo um universo de ambigüidades, propiciando um novo viés dialógico com outras fontes e áreas do conhecimento, estabelecendo parâmetros que conduzam os olhares aquele cotidiano controverso. Contudo, esse novo viés não pode ser considerado a solução para os conflitos hoje existentes nos ambientes escolares e que respingam nas relações em sociedade, mas, sem dúvida é um caminho para a serenidade mútua, para a circulação solidária de saberes e para a integração dos grupos social.

Dentro desse contexto, a educação é tratada como um dos fundamentos para o desenvolvimento do cidadão. Essa conjuntura deve ser compreendida aos olhos do artigo 3º²³ da Constituição de 1988, conforme considera Ferreira:

A fórmula educação para o desenvolvimento é realmente proveitosa, entretanto difícil se torna a educação sem o desenvolvimento, já que a educação, sendo um privilégio de minorias privilegiadas e ricas, só floresce nas áreas de prosperidade, e não nas áreas de pobreza (FERREIRA, 1995, p. 261).

Essa perspectiva de ênfase aos direitos individuais e sociais e a obrigação do Estado em promovê-los é contemporaneamente assumido como um projeto democrático, constitucional e social de Direito, onde a educação, assim como os demais direitos dessa mesma natureza, ganham destaque ao passo que projetam uma ideia de dignidade humana a partir de uma concepção “que permita visualizar os seres humanos como parte de um imenso equilíbrio que a todo o momento se desfaz e que precisa constantemente ser refeito, numa permanente consulta a uma ética vital” (SCHOLZE, 2009, p. 271).

Atualmente, a educação pode “contribuir na formação de pessoas com capacidade de perceber, questionar, utilizar e produzir tecnologias”, assim como, servirá como capacitação para questionar, utilizar, produzir conscientemente tecnologias, passando por um processo de elaboração e (re) elaboração de novos conhecimentos, possibilitando assim o confronto de diversas opiniões, conhecimentos e aprendizados (SILVA, 2003, p. 23).

Dentro desse contexto em busca de uma civilização fraterna, de um espírito universal, de uma humanidade solidária onde se solidifiquem a paz e leis iguais a todos se insere a educação como condição para essa civilização inalienável e indelegável, capaz de deliberar e decidir sobre questões de seus interesses, interna ou internacionalmente, de forma a concretizar uma democracia planetária que rege e organiza a vida nacional e internacional em respeito a dignidade humana.

Educar para os direitos humanos contempla a abordagem dos mais variados eixos temáticos que envolvem os direitos humanos. Diante de tamanha gama de conflitos e de diferenças cada vez mais ressaltadas no mundo contemporâneo, educar em e para os direitos humanos significa disseminar direitos inalienáveis e inerentes ao ser humano a fim de que

²³ Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação

servam como instrumentos mediadores na relação dialética dentro do processo de construção do conhecimento.

A dialética na construção do conhecimento abarca não somente a dimensão pessoal, mas também social e cultural. Por essa razão, a escola contempla um ambiente de múltiplas ideias, sendo o espaço necessário para o estudo dos direitos humanos.

Compreendendo o mundo de hoje, compreendem-se os comportamentos e ações presenciados nos dias de hoje. Mapeando esse contexto, é possível a criação de um espaço para potencializar práticas emancipatórias desde a escola básica, fato que culminará na prática recursiva nos demais graus de escolaridade.

Esse olhar diferenciado da escola, do papel do professor, da sociedade, do poder público e, a partir da prática de novas formas de linguagens ou metodologias que venham refletir os preceitos já positivados acerca desses direitos é que realmente se dará plena efetividade a esses direitos isto é, a partir da prática recursiva é que haverá o reconhecimento e a valorização desses direitos pela sociedade como um todo, passando do discurso ideal para o discurso prático de resguardo dos direitos humanos.

Todos esses aspectos se coadunam com os preceitos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, especialmente, no que se refere ao ensino básico. A necessidade de trabalhar os direitos humanos na educação básica, mesmo que não inserido através de disciplina formal, e ainda, a articulação de temas transversais no ambiente de sala de aula contribui para a formação de um indivíduo detentor de direitos e respeitador e tolerante às diferenças.

CONCLUSÃO

Mesmo que hoje ainda se presenciem desrespeitos ao ser humano, ou mesmo que ainda persistam relatos de atrocidades ou de atos discriminatórios cometidos entre indivíduos ou entre nações, por motivos de intolerância e desrespeito as diversidades à diversidade étnica, ao pluralismo cultural, às diferenças em todos os aspectos, ainda assim, é possível construir um caminho contra todos esses aspectos, através da educação para direitos humanos.

A educação voltada aos direitos humanos pode ser um instrumento a ser utilizado no ambiente escolar a fim de romper com esse paradigma excludente, discriminador e intolerante. Da mesma forma, se trabalhada de acordo com os métodos que venham preparar os alunos para enfrentar as problemáticas de maneira criativa e construtiva, ela responderá a esses desafios e demandas vivenciados no século 21.

Por essa razão a educação é considerada o grande desafio do século 21 diante do mundo globalizado e da sociedade em rápida e constante transformação, isto é, porque constantes transformações vividas em sociedade implicam uma reforma no sistema educacional, através de modelos curriculares que contemplem eixos transversais que venham a orientar a construção de um modelo ético, moral e que possibilite a formação de um mundo melhor.

A educação no século 21 avança significativamente na reconstrução de valores humanos frente aos propósitos neoliberais. O seu exercício democrático praticado de diferentes formas proporciona uma leitura do mundo, hoje caracterizado por um modelo individualista e egoísta, no sentido de promover uma formação crítica, capaz de desenvolver capacidades ligadas ao conhecimento e cidadania, o que potencializa a ruptura do atual paradigma.

As ações propostas pelo PNEDH quando implantadas no espaço escolar do ensino fundamental têm o condão de ampliar os espaços de escuta, se estabelecendo como uma nova relação de saber visando à formação de uma cultura de respeito ao próximo, a partir da articulação entre a teoria do conhecimento e os projetos políticos pedagógicos. O PNEDH como política pública foi criado com o intuito de contribuir para a melhoria das condições de vida, orientando as ações educativas, aqui especialmente no campo da educação básica.

Contudo, há problemas que não transcorrem no ambiente escolar, mas que acabam influenciando no comportamento dos alunos. O atual contexto de violências, discriminações e de intolerância dificultam a aplicabilidade prática dessa nova postura da educação, ainda mais que historicamente a educação sofre as influências de uma cultura de colonialismo, que impede hoje uma visão aberta sobre valores como democracia, participação na tomada de decisão, cidadania e ética.

As políticas públicas relativas à educação no Brasil não têm conseguido efetivar suas propostas de realizar uma educação libertadora, emancipada, crítica e reflexiva. Nossa sociedade, mesmo que contemple normativamente os direitos humanos através da Constituição Federal de 1988 e em propostas mediante políticas públicas, ainda permanece tão desigual e discriminatória, que acaba por reproduzir e banalizar ainda mais esses problemas.

Muitos são os obstáculos que dificultam a efetividade da educação para direitos humanos. A formação dos professores é um desses problemas, ou seja, somente com a abertura para uma formação continuada voltada aos direitos humanos é que o professor estará apto a trabalhar metas de uma conscientização acerca da importância desses valores. Dessa forma, deixa-se de ser apenas um princípio para se tornar a sustentação para a continuidade dessa nova postura educacional.

Uma proposta curricular que inclua, seja através de uma disciplina tradicional ou de forma transversal a abordagem sobre os direitos humanos auxilia na desconstrução de mentalidades, posturas e comportamentos preconceituosos, alienados e discriminatórios e instiga uma concepção que liberta, que emancipa, que enriquece o aluno e o transforma capacitado para enfrentar todas as adversidades possíveis. A educação para direitos humanos especificamente no ensino básico deve ser um dos eixos norteadores permeando todo o currículo, devendo ser articulada através de atividades transdisciplinares.

A escola, nesse novo paradigma tem a responsabilidade de formar pessoas, construir saberes, mas principalmente repassar valores e visões de mundo capazes de alicerçar uma ética voltada a cidadania. Em especial, a educação básica, dentro desse novo panorama favorece que desde a infância se formem sujeitos de direito, assim como incorpora a compreensão de cidadania democrática, ativa e planetária, que tenham como base os princípios da liberdade, da igualdade, da diversidade.

Importante mencionar que esse modelo curricular ou ainda, que essa nova postura da educação somente é passível de ser posta em prática em um regime democrático, que tenha como pilar a soberania popular e o respeito integral aos direitos humanos. A formação para a cidadania

se concretiza através de uma participação do aluno na tomada de decisões, fato que culminará com o desenvolvimento de valores coletivos e de justiça social.

A educação, vista sob esse enfoque é um direito que se concretiza ao mesmo tempo em que concretiza outros direitos fundamentais, como a dignidade humana, a liberdade, a igualdade, o respeito mútuo, o próprio desenvolvimento da pessoa humana.

Concluindo, a educação para os direitos humanos contribui para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, para o respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, para o resguardo da dignidade; para a prática da tolerância, do respeito à diversidade de todo tipo.

Como se está diante de uma sociedade multifacetária, é necessário que haja uma interpretação contextualizada dos acontecimentos. A educação dessa forma contribui através da tomada de consciência de que os conhecimentos, quando fragmentados, não produzem o mesmo efeito quando contextualizados, isto é, o conhecimento do todo é que formula uma percepção correta do mundo complexo em que se está a viver.

Aliar educação para a cidadania é o grande objetivo da nova proposta, ou seja, um comprometimento em transmitir valores e ao mesmo tempo desenvolver processos de democratização na sociedade, representados por todos os aspectos já mencionados.

Mediante a ruptura do atual paradigma é possível desconstruir o mito de que os direitos humanos refletem a proteção dos marginalizados ou bandidos e reconstruir uma nova percepção que abrange os direitos basilares inerentes a pessoa humana, independente de credo, cor, raça, opção sexual, gênero ou até mesmo, que independe de localização geográfica ou condição sócio-econômica ou cultural.

A educação para direitos humanos no espaço educacional propicia a transformação da realidade, contribuindo para uma sociedade democrática, justa e solidária contribuindo para a formação de um futuro cidadão consciente de suas obrigações e de seus direitos.

Especificamente quanto à prática educacional contemporânea, constatou-se que ela constitui uma afronta à dignidade humana, seja por impedir o desenvolvimento integral dos educandos, pois apenas abrange o acesso ao conhecimento tecnicista, fragmentado e especializado, não preparando para os aspectos inerentes a vida civil, social, cultural, econômica, necessários para o enfrentamento de adversidades.

Cabe ressaltar, que mesmo ciente dos problemas reais que hoje são enfrentados na implementação dessa política pública, ainda assim a temática é apaixonante. As pesquisas cada vez mais firmaram a ideia de defesa e de difusão dos direitos humanos, independente do contexto encontrado. A gama de valores intrínsecos presentes nesses direitos representam a

defesa daquilo que se considera como bem maior e acima de qualquer outro direito, qual seja, uma vida digna.

É preciso plantar uma semente da conscientização quanto a importância dessa temática em ser abordada hoje, principalmente, desde infância, para que se tenha no futuro um cidadão conhecedor e consciente da importância em preservar e instigar a efetividade desses direitos. Somente assim, se construirá um mundo melhor onde esses direitos se sobrepõe a qualquer tipo de violência ou de ignorância.

A sua aplicabilidade mobiliza e desafia práticas que parecem não admitir mudanças, o que deixa claro a necessidade de renovação, de contrariá-las, de contestá-las, como fundamento próprio da democracia, que admite a livre manifestação de opiniões.

A pesquisa serve de alerta ao poder público e a sociedade, no sentido de não deixar essa política pública esquecida no papel ou no plano do ideal, e passem a ser efetivadas no cotidiano escolar.

Diante disso, a alternativa é repensar o atual modelo da educação. É necessário tirar a venda dos olhos e eliminar os dogmas totalizadores. É preciso reaprender e olhar a educação com perspectiva emancipadora. A educação para direitos humanos pode despertar os sentimentos mais puros do homem, encobertos nesses tempos de incompreensão.

Nesse crivo em busca de respostas a pesquisa apenas apontou aspectos negativos ainda presentes no atual contexto educacional, mas, por outro lado, demonstrou possíveis caminhos na tentativa de elidi-los. Percebeu-se ao final desta pesquisa que existe ainda muito que fazer, no entanto, dentre tantos outros pontos, possibilita questionar a atual lógica do sistema educacional que não forma um cidadão.

Respondendo à problemática proposta, cabe relatar que muito ainda necessita ser feito a fim de implementar no cotidiano escolar as diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A deficiência da formação dos professores, o conhecimento realizado de forma fragmentada, o mito criado acerca dos direitos humanos são alguns fatores que tornam as diretrizes do plano ainda no plano das ideias.

Ao final desse estudo, há mais perguntas ou inquietações e menos soluções concretas. Espera-se que essa pesquisa sirva de reflexão diante do conformismo complacente em que se encontra a educação brasileira e até mesmo o entendimento sobre o que são e qual a importância hoje dos direitos humanos. Da mesma forma, espera-se que essas inquietações sirvam de estímulo para a continuidade do debate sobre a temática.

REFERÊNCIAS

AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Tradutor: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 250-261.

AHLERT, Alvorí. **A eticidade da educação**: o discurso de uma práxis solidário/universal. 2 ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003. .

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SOUZA, André Peixoto de; MANCINI, Fabrizio Nicolai. Estado, política e educação: a exclusão sob o impacto da demanda do mercado na Universidade Brasileira. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SOUZA; BONETI, Lindomar Wessler (orgs). **Educação e Cidadania no Neoliberalismo**: Da experiência à análise crítica. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 189-200.

_____. Mundialização, liberalismo e educação superior no terceiro milênio: formação de professores para além do mercado. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; RODRIGUEZ, Margarita Victoria (Orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber Livro Editora, UCDB, 2008, p. 245-270.

ALVES, Alexandre; BRITO, Patrick. Educação em direitos humanos e educação a distância: uma nova forma de incluir. In: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getulio (orgs). **Educação em Direitos Humanos**: Diálogos interdisciplinares. Maceió: EDUFAL, 2012, p. 33-50.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? In: CANDAU, Vera Maria; SACARINO, Suzana (orgs.). **Educação em Direitos Humanos Educação para direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008, p. 52-62.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Cidadania, Direitos Humanos e Democracia: Reconstruindo o conceito liberal de cidadania. In: SILVA, Reinaldo Pereira e (org.). **Direitos humanos como educação para a justiça**. São Paulo: LTr, 1998, p. 123-134..

ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org). **Educação para direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos de Violência, 2007.

AMES, Maria Alice Canzi. Conexões entre Justiça Restaurativa e Educação para direitos humanos. In: BEDIN, Gilmar Antonio (org.) **Cidadania, Direitos Humanos e Equidade**. Ijuí: Editora Unijuí: 2012, p. 83-97.

ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça Restaurativa na Escola**: possibilidade de aprendizagem ética-estética. Disponível em: <websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/.../ana-paula-araujo2010.pdf> Acesso em 10 ago 2012.

_____. **Justiça Restaurativa na escola: Perspectiva pacificadora?** 2010. **Dissertação**. (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2527> Acesso em: 10 ago 2012.

ARRIAL, Luciana R; CALLONI, Humberto. Estudos pontuais sobre o conceito de método e teoria no paradigma da complexidade de Edgar Morin. **Revista Didática Sistemática**, Volume 11 (2010). Pg.50-63. Disponível em: ,<http://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1661/803>> Acesso em 19 fev 2014.

AZEVEDO, José Cloves de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Cloves de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.) **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1 ed. São Paulo: Fundação Santilana, 2013, p. 25-48.

BAUMANN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BARBOSA, Raquel; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid. *Infância e direitos humanos: o que a escola tem a ver com isso?* In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (orgs.). **Educação para direitos humanos – Discursos críticos e temas contemporâneos**. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011

BAXI, Upendra. Educação para direitos humanos: Promessa do Terceiro Milênio? In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org). **Educação para direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos de Violência, 2007, p. 227-273.

BENEVIDES, Maria Victoria M. **Fé na luta**. São Paulo: Leterra, 2009.

BEDIN, Gilmar Antonio. **Os direitos do homem e o neoliberalismo**. 3 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTAR, Eduardo C.B; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de Filosofia do Direito**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

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

BONETI, Lindomar Wessler. Exclusão, Inclusão e Cidadania no Ideário Neoliberal. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BONETI, Lindomar Wessler (Orgs). **Educação e Cidadania no Neoliberalismo**: Da experiência à análise crítica. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 19-34.

BOONEN, Petronella Maria. **A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação**. Tese (Faculdade de Educação) Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062011-140344/fr.php>> Acesso em 10 ago 2012.

BRASIL. Comitê Nacional em Direitos Humanos – **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS**. Coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simoni Ambros Pereira; Colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim (et. al). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Comitê Nacional em Direitos Humanos – **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos **PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS**. Tradução: Ministério da Educação. Publicação: UNESCO. Brasília, 2012. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/plano_de_acao_programa_mundial_para_educacao_em_direitos_humanos_primeira_e_segunda_fases_somente_em_pdf/#.UIAs91P9V0E> Acesso em 2 set 2013. orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação para direitos humanos. Brasília, 2011. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 04 jan 2014. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. LEI Nº 12.608, DE 10 DE ABRIL DE 2012. LEI Nº 11.700, DE 13 DE JUNHO DE 2008. Parecer Nº 7/2010. CNE/CEB. Parecer nº 5/2011. CNE/CEB. BRAUN, Helenice. O Brasil e os Direitos Humanos – A incorporação dos Tratados em Questão. Ijuí: Ediotia Unijuí, 2001.**

CABEZUDO, Alicia. Educación para la paz: una construcción de la memoria, la erdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. **REVISTA CIÊNCIAS SOCIAIS UNISINOS**. São Leopoldo, Vol. 48, N. 2, p. 139-145, mai/ago 2012.

CANDAU, Vera Maria (org) **Magistério: construção cotidiana**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa: J.B. editora, 1999

CANDAU, Vera Maria (org.) **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação para direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso em 20 ago 2012.

CANDAU, Vera M. Educação para direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria G [et al]. (Orgs.). **Educação para direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora da Universidade, 2007.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana. Sociedade, Direitos Humanos e Cidadania: Desafios para a educação no Brasil. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana (orgs.). **Educação para direitos humanos: Temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alii Editora, 2008, p. 10-50.

CANDAU, Vera. Educação para direitos humanos e formação de professores/as. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana (orgs.). **Educação para direitos humanos**: Temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et Alii Editora, 2008, p. 73-92..

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos. Prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. Coleção Educação para direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2012.

CAPDEVILLE, Evely Najjar. Cidadania: das ruas à sala de aula. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira (orgs.) **Educação, Cidade e Cidadania**: Leituras de experiências socioeducativas. Belo Horizonte: PUC Minas/Autentica, 2007, p. 63-82.

CARBONARI, Paulo Cesar. Direitos Humanos, reconhecimento e educação: por uma abordagem ecológica. In: **REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO** – Revista da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação V 19. N.1, jan/jun 2012. Passo Fundo: Editora UPF, p. 20-30.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação para direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z de (Orgs.). **Fundamentos para educação para direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 119-127.

CARBONARI, Paulo. Uma reflexão acerca da justificação e da realização. In: CARBONARI, Paulo; KUJAWA, Henrique (Orgs). **Direitos Humanos desde Passo Fundo**: Passo Fundo: CDHPF, 2004.

CARVALHO, Jose Sérgio Fonseca de Carvalho. Educação e Direitos Humanos: experiências em formação de professores e em práticas escolares. SCHILLING, Flávia. **Direitos Humanos e Educação**: Outras palavras, outras práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 191-210.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

COSTA, Denise Souza. Sem educação, seremos escravos da ignorância. In: **JORNAL ZERO HORA**, 15 agosto 2013, p. 16.

COSTA, Marli Marlene M da; COLET, Charlise Paula. A Aplicabilidade dos Mecanismos Restaurativos como Forma de Participação Popular e Efetivação da Cidadania: a solidificação das redes de cooperação e do capital social. In: SPENGLER, Fabiana Marion. **Justiça Restaurativa e Mediação**: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais. In: Ijuí: Editora Unijuí, 2011, p. 73-102.

CORTINA, Adela; MARTINEZ, Emilio. **Ética**. 3 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

CUNEGATTI, Claudia Maria Seger. As novas tecnologias da educação colocam desafios outros à escola. **Dissertação**. (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Caderno de Pesquisa nº 116. São Paulo. Jul 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext> Acesso em 10 ago 2012.

_____. Cidadania e Direitos Humanos. In: In: CURY, Carlos Roberto Jamil; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira (orgs.) **Educação, Cidade e Cidadania**: Leituras de experiências sociopedagógicas. Belo Horizonte: PUC Minas/Autentica, 2007, p. 37-44

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DALL'ASTA, Rosana Janete. **A transposição didática no software educacional**. Passo Fundo: UPF, 2004.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia. Mar 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>> Acesso em 20 ago 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5 ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 2001.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, Jun 2010.

DUARTE, Clarice Seixas. A Educação como um Direito Fundamental de natureza social. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>> Acesso em 10 ago 2012.

EBERHARD, Christoph. Direitos Humanos e Diálogo Intercultural: uma perspectiva antropológica. In: BALDI, César Augusto (org). **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro, 2004, p. 159-204.

EIDAM, Heinz. Ética e Sociedade: perspectivas a partir da teoria crítica. In: FAVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Almir; MUHL, Eldon Henrique (Orgs.). **Filosofia, educação e sociedade**. Passo Fundo: UPF, 2003, p. 120-136.

FABRI, Marcelo. Sentido ético e fenomenologia da cultura. In: CARBONARI, Paulo Cesar; COSTA, José André da Costa; DALMAS, Giovana (Orgs.) **Ética, Educação e Direitos Humanos** – Estudos em Emmanuel Levinas. Passo Fundo: Instituto de Filosofia Berthier, 2008, p. 91-106.

FLACH, Simone de Fatima. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil**: entre a previsão legal e a realidade. Revista Histedbr On-line. Campinas, n.43, p. 285-303, set 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf> Acesso em 10 ago 2012.

FERNANDES, Angela Viana Machado. Educação e direitos humanos: um estudo comparativo sobre algumas políticas de proteção à criança e ao adolescente no Brasil e na Espanha. In: LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Ap. Itman; RIBEIRO, Ricardo (Org.). **A hora dos direitos humanos na educação**. São Carlos: RiMa, 2009, p.26-45.

FERRAJOLI, Luigi. Principia Iuris. Teoria del diritto e della democrazia. 2. Teoria del

Diritto. Roma-Bari: Laterza, 2007.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Pinto. **Curso de Direito Constitucional**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

FERREIRA, Siddharta Legale. **Estado social e democrático de direito: História, direitos fundamentais e separação dos poderes**. Disponível em: <http://www.cspb.org.br/docs_concursos2009/monografiasiddharta.pdf> Acesso em 10 ago 2012.

FERREIRA, Amauri Carlos. A morada do Educador: ética e cidadania. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira (orgs.) **Educação, Cidade e Cidadania: Leituras de experiências socieducativas**. Belo Horizonte: PUC Minas/Autentica, 2007, p. 111-126.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLORES, Joaquin Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos – Os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

FLOWERS, Nancy; SHIMAN, David A. Educação de professores e a Visão de Direitos Humanos. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org). **Educação para direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos de Violência, 2007, p. 253-274.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

_____. **Educação e mudança**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GONÇALVES, Reinaldo. **Globalização e desnacionalização**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Emerson. **O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade**. Disponível em:<<http://sid.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/geral/13direitoaeducacaoesuasperspectivasdeefetividade.pdf>> Acesso em 10 ago 2012.

GOMES, Maria Tereza Uille. **Direito humano à educação e políticas públicas**. 1 ed. Curitiba: Juruá, 2011.

GOERGEN, Pedro. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: SOBRINHO, J.D; RISTOFF, D.I (Orgs). **Universidade Desconstituída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 25.

GORCZEWSKI, Clóvis. **Direitos Humanos, Educação e Cidadania: conhecer, educar, praticar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

GRAU, Eros Roberto. **A Ordem Econômica na Constituição de 1988**. 7 ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2002.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

JEZINE, Edineide. A universidade e o acesso das classes populares: Políticas de (ex) inclusão e o processo de construção da cidadania. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BONETI, Lindomar Wessler (Orgs). **Educação e Cidadania no Neoliberalismo: Da experiência à análise crítica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 165-187.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

KEIL, Ivete Manetzeder. Direitos Humanos e desenvolvimento local. In: SOLON, Eduardo Annes Viola; ALBUQUERQUE, Marina Z de (Orgs.). **Fundamentos para educação para direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011, p. 17-25.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico. In: BAZILIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 59-92

KUENZER, Acacia Zeneida. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. In: AZEVEDO, José Cloves de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.) **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1 ed. São Paulo: Fundação Santilana, 2013, p. 81-96.

LEMES, Sebastião de Souza. A questão da escolarização, dos Direitos Humanos e da Tecnologia: Pistas para o seu entendimento e reflexões. In: LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Ap. Itman; RIBEIRO, Ricardo (Org.). **A hora dos direitos humanos na educação**. São Carlos: RiMa, 2009, p.89-95.

LUCAS, Douglas Cesar. Direitos Humanos e Interculturalidade – **um diálogo entre a igualdade e a diferença**. Ijuí: Editora unijuí, 2010.

_____. Os direitos humanos como limites à soberania estatal. In: BEDIN, Gilberto Antonio (Org.). **Estado de Direito, Jurisdição universal e Terrorismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 37-84.

MAIA, Luciano Mariz. **Educação para direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos**. Disponível em:

<http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/07%20-%20Cap%201%20-%20Artigo%204.pdf> Acesso em 20 ago 2012.

MAGRI, Cledir Assídio. A educação para direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. In: **Revista Espaço Pedagógico. Educação e Direitos Humanos**. Volume 19. Número 1. Passo Fundo: Editora UPF. Jan/Jun 2012, pg. 44-63.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: uma aproximação do estudo geracional. **REVISTA HISTEDBR ON-LINE**. Campinas, n.28, p.99-105, dez. 2007, p. 99-105.

MARQUES, Mario Osório. **Botar a boca no mundo**. Cidadania, política e ética. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MARQUES, Mario Osório. **Educação nas ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

MEINTJES, Garth. Educação para direitos humanos para o pleno exercício da cidadania. ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org). **Educação para direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos de Violência, 2007, p. 119-140.

MELLO, Laura Cristina C. do Amaral. Educação para direitos humanos e o ensino de história: convergências e campo de possibilidades. In: CANDAU, Vera Maria (orgs.) **Educação para direitos humanos – Temas, questões e propostas**. Petrópolis: Dp et Alii Editora, 2008, p. 131-144.

MARINHO, Genilson. **Educar em Direitos Humanos e formar para Cidadania no ensino fundamental**. Coleção Educação para direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MCCARTHY, Cameron; PITTON, Viviana; KIM, Soochul; MONJE, David. Movimento e estase na reorientação neoliberal da escolarização. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Tradutor: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 49-65.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.) **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 11-28.

MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. Contemporaneidade e educação para direitos humanos. In: LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Ap. Itman; RIBEIRO, Ricardo (orgs.). **A hora dos Direitos Humanos na Educação**. São Carlos: RiMa, 2009.

MORAIS, Jose Luis Bolzan de; SPENGLER, Fabiana Marion. **Mediação e Arbitragem – alternativas à jurisdição**. 3 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: Repensar e reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Meus demônios.* Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2000b.

_____; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária.** O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, Suely Dantas de Oliveira. **Educação para direitos humanos – Um pouco da teoria e da prática.** Olinda: Livro Rápido, 2011.

MUHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Gestão educacional e formação cultural em Direitos Humanos. In: **Revista Espaço Pedagógico. Educação e Direitos Humanos.** Volume 19. Número 1. Passo Fundo: Editora UPF. Jan/Jun 2012, pg. 31-43..

NALINI, Jose Renato. O que o direito tem a dizer sobre a educação para direitos humanos. In: In: BITTAR, Eduardo C.B. (Org). **Educação e Metodologia para os direitos humanos.** São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 239-252.

_____. **Ética Geral e Profissional.** 6 ed. São Paulo: RT, 2008.

OIE. UNESCO. Aprender a viver juntos: hemos fracasado?. 46ª Conferência Internacional de Educação da UNESCO, Genebra, 2003.

OLIVEIRA, Rosa Maria R. de. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (orgs.). **Educação para direitos humanos – Discursos críticos e temas contemporâneos.** 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011

PADILHA, Paulo Roberto. Educação para direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia. **Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras práticas.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 171-181.

PANIKKAR, Raimundo. **Seria a noção de Direitos Humanos uma concepção ocidental?.** In: BALDI, César Augusto (org). **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita.** Rio de Janeiro, 2004

PAVIANI, Jayme. Relações culturais e desafios éticos. In: In: FAVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Almir; MUHL, Eldon Henrique (Orgs.). **Filosofia, educação e sociedade.** Passo Fundo: UPF, 2003, p. 155-161. In: FAVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Almir; MUHL, Eldon Henrique (Orgs.). **Filosofia, educação e sociedade.** Passo Fundo: UPF, 2003, p. 120-136.

PÉREZ-LUNO, Antonio-Enrique. **Derechos humanos, Estado de derecho y constitución.** 6 ed. Madrid: Tecnos, 1999.

_____. **Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución,** 5ª ed. Madrid: Tecnos, 1995,

_____. **Teoría del derecho: una concepción de la experiencia jurídica.** Con la colaboración de Carlos Alarcon Cabrero, Rafael Gonzáles-Tablasy, Antonio Ruiz de la Cuesta. Madrid: Tecnos, 1997.

PES, Joao Helio Ferreira. **A constitucionalização de direitos humanos elencados em tratados.** Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

PILAU, Newton Cesar. **Teoria Constitucional Moderno-Contemporânea e a positivação dos Direitos Humanos.** Passo Fundo:UPF, 2003.

PIOVESAN, Flávia. **Tema de Direitos Humanos.** 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. **Temas de Direitos Humanos.** São Paulo: Max Limonad, São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Direitos Humanos e Justiça Internacional** – Um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIRES, Cecília. Direitos humanos como proposta social: uma análise histórico-crítica. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z de (Orgs.). **Fundamentos para educação para direitos humanos.** São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 46-57.

RABENHORST, Educarado. O que a filosofia tem a dizer sobre a educação para direitos humanos. In: BITTAR, Eduardo C.B. (Org). **Educação e Metodologia para os direitos humanos.** São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 93-101.

RAMOS, Alexandre Luis. Direitos Humanos, Neoliberalismo e globalização. In: SILVA, Reinaldo Pereira (org). **Direitos Humanos como Educação para a Justiça.** São Paulo: LTr, 1998, p. 60-76.

RAYO, José Tuvilla. **Educação para direitos humanos** – rumo a uma perspectiva global. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Ricardo. Direitos Humanos, educação e novas tecnologias. In: LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Ap. Itman; RIBEIRO, Ricardo (Org.). **A hora dos direitos humanos na educação.** São Carlos: RiMa, 2009.

ROCHA NETO, Alcimor. Constituição, educação e democracia: a fundamentalidade do conhecimento para a efetivação da democracia. Trabalho **publicado nos Anais do XVI Congresso Nacional do CONPEDI,** realizado em Brasília – DF, 2007.

ROCHA, Silvio Jandir da Silva. Interdisciplinaridade: possibilidade na prática curricular. In: AZEVEDO, José Cloves de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.) **Reestruturação do ensino médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. 1 ed. São Paulo: Fundação Santilana, 2013, p. 139-164.

ROCHA, Silvio Jandir da Silva. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. IN: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (orgs.) **Multiculturalismo:** mil e uma faces da Escola. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 139-164.

RODRIGUES, Tiago Nogueira Hyra Chagas. Sobre violências e pedagogias. In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (orgs.) **Educação para direitos humanos – Discursos críticos e temas contemporâneos**. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011, p. 155-197.

ROSMANN, Marcia Adriana. A formação continuada do professor de Educação Infantil. In: LUFT, Hedi Maria; FALKEMBACH, Elza Maria F; CASAES, Juliana Borba de (orgs.). **Freire na agenda da educação: conhecimento, diálogo, esperança**. Ijuí: Editora Unijuí, 2012, v 1, p. 63-74.

SACAVINO, Suzana. Direitos humanos, reconhecimento e educação. In: **REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO – Revista da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação V 19. N.1, jan/jun 2012**. Passo Fundo: Editora UPF, p. 9-19.

_____. Direitos Humanos na sala de aula. **BOLETIM**. Ano IX. Nº 90. Julho 2008. Editora: Suzana Sacavino. **PROGRAMA DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA**.

SACAVINO, Suzana. Direito Humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria G [et al] (Orgs). **Educação para direitos humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora da Universidade, 2007.

SANTOS, Rafael dos. Mas que história é essa? TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. IN: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (orgs.) **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 63-90.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Democracia, Direitos Humanos e Globalização. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº64. Setembro 2006. Ano IX. ISSN 1519.6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/064/64pena.htm>> Acesso em: 10 set 2013.

_____. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **REVISTA LUA NOVA**. N. 39, 1997, p. 101-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>>. Acesso em 20 jul de 2013.

_____. **Os Direitos Humanos na pós modernidade**. n. 10. Jun. 1989. Centro de Estudos Sociais de Coimbra. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/10919>> Acesso em 20 set 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da Pessoa Humana e “novos” Direitos na Constituição Federal de 1988. In: SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Douglas Cesar (orgs). **Conflito, jurisdição e direitos humanos: apontamentos sobre um novo cenário social**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 175-208.

SCHAPER, Valerio G. O humano em questão: os direitos humanos como proposta social. In: In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z de (Orgs.). **Fundamentos para educação para direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 58-76.

SCHOLZE, Martha Luciana. **O ensino do Direito e a Cidadania**: o novo perfil profissional. In: SANTOS, André Leonardo Copetti; DEL'OLMO, Florisbal de Souza. *Diálogo e Entendimento – Direito e Multiculturalismo e Cidadania e Novas Formas de Solução de Conflitos* Rio de Janeiro: Forense, 2009, p. 267-276.

SGANZERLA, Carlos. Ética, Educação e Democracia. In: PICHLER, Nadir Antonio; TESTA, Edimárcio (Orgs.). **Ética e Educação**. Passo Fundo: Editora UPF, 2007, p. 53-65.

SIDEKUM, Antonio. Ética e Direitos Humanos em Emmanuel Levinas. In: CARBONARI, Paulo Cesar; COSTA, José André da Costa; DALMAS, Giovana (Orgs.) **Ética, Educação e Direitos Humanos – Estudos em Emmanuel Levinas**. Passo Fundo: Instituto de Filosofia Berthier, 2008, p. 157-178.

SILVA, Clemildo Anacleto da. **Educação, Tolerância e Direitos Humanos – A importância do ensino de valores na escola**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2009

SILVA, Liliana Maria Pierezan Moraes da. **Articulando educação e tecnologia: uma experiência coletiva**. Passo Fundo: UPF, 2003.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **A formação cidadã no ensino médio**. Coleção Educação para direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? IN: In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs). **Políticas e Fundamentos da Educação para direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2010, p.41-63.

SILVA, Artur Stamford da. Leitura sociológica dirigida à educação para direitos humanos. In: BITTAR, Eduardo C.B. (Org). **Educação e Metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 169-201.

SINGER, Helena. Direitos Humanos na Escola: a escola democrática. In: SCHILLING, Flávia. **Direitos Humanos e Educação**: Outras palavras, outras práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 182-190.

Shiroma, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SORONDO, Fernando. **Os Direitos Humanos através da história**. Porto Alegre: Fundação Friedrich Naumann, 1991.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Educação intercultural**. Mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SOUZA, Herbert de. **Ética e cidadania**. São Paulo : Moderna, 1994.

STOER, S. Desocultando o vó das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: **Transnacionalização da educação**. Da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

TAVARES, Celma; MORAES FILHO, Ivan. O direito humano à comunicação como base para uma educação cidadã. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação para direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Internet e democratização do conhecimento**: repensando o processo de exclusão social. Passo Fundo: UPF, 2002.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os Direitos Humanos e a democracia. In: SCHILLING, Flávia (org.) **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 150-170.

TIJIBOY, Ana Vilma. Novas tecnologias e a incerteza na educação. In: SILVA, Mozart Linhares de (Org.). **Novas tecnologias**: educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pg. 39-56.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. IN: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (orgs.) **Multiculturalismo**: mil e uma faces da Escola. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 7-16.

VELÁSQUEZ, Carlos Molina. Derechos humanos, ética de la liberación y ética de la multiculturalidad. **Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**. San Salvador, El Salvador : UCA – Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, n. 70, Julio-Agosto, 1999, p. 429-456.

VERZA, Severino B. **Por uma pedagogia dialógica, comunicativa, complementar e interdisciplinar**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Revista Cedes**. ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5538.pdf>> Acesso em: 10 ago 2012.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação para direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs). **Políticas e Fundamentos da Educação para direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2010, p. 15-40.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; BARREIRA, Clarananda; PIRES, Thiago Vieira. Direitos Humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z de (Orgs.). **Fundamentos para educação para direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 143-156.

WOLKMER, Antonio Carlos. O que a história tem a dizer sobre a educação para direitos humanos. In: BITTAR, Eduardo C.B. (Org). **Educação e Metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 205-216.