



# Conferência Internacional

## *Educação, Globalização e Cidadania*

### *Novas Perspectivas da Sociologia da Educação*

#### **DIREITOS HUMANOS COMO CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS E EDUCATIVAS**

**ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares – UFPB – [mntzenaide@uol.com.br](mailto:mntzenaide@uol.com.br)**

A história da educação em direitos humanos acompanha processos históricos de lutas sociais em defesa do acesso e da proteção de direitos em situações complexas e contraditórias. As práticas de educação em direitos humanos emergiram em contextos autoritários numa perspectiva crítica de educação como estratégia contra-hegemônica frente aos modelos de desenvolvimento marcadamente calcados na lógica da dominação e da exploração. Nesse sentido, ela emerge de modo não-formal e com o processo de transição democrática assume novas modalidades e práticas.

O arcabouço internacional protetivo dos direitos humanos não conseguiu reverter o quadro e a cultura de violações. Na contra-mão do modelo neoliberal emergiram e continua a emergir atores sociais, que nas lutas específicas de reconhecimento e de defesa da dignidade humana construíram ao longo da década de noventa um novo campo de prática educativa, a educação em e para os direitos humanos. As violações aos direitos humanos gerou uma mentalidade excludente e autoritária que se amplia na atualidade, exigindo no quadro da globalização a mobilização de Estados Nações na perspectiva da institucionalização da Década da Educação e m Direitos Humanos – 1995-2004, como forma de inserir maior centralidade no campo educacional de modo a gerar um processo cultural em direção a cultura dos direitos humanos.

Enquanto objeto de estudo multidimensional, os direitos humanos enquanto campo de práticas educativas carece de fundamentos históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos, diretrizes e estratégias metodológicas. A Educação em Direitos Humanos exige conceitualmente de uma fundamentação teórica e metodológica que subsidie a reflexão dos direitos humanos enquanto campo de saberes e práticas educativas. O presente trabalho se propõe a identificar a partir da literatura especializada alguns princípios e

dimensões teórico-práticas de modo a colaborar com o processo de construção dos fundamentos da educação em direitos humanos numa perspectiva crítica e contra-hegemônica as práticas neoliberais de educação.

## **1. Fundamentos e Princípios da Educação em Direitos Humanos**

### **1. 1. Visão de Homem e Práxis**

O caráter de transformação do mundo objetivo é segundo a visão dialética materialista o elemento qualitativo que diferencia da visão idealista que foca a atenção nas idéias como determinantes do processo de conhecimento. Na concepção materialista, o homem é visto como sujeito capaz de mudar e transformar sua realidade, um sujeito ativo e não um mero expectador. É pela ação concreta e consciente que o homem se afirma como homem transformando a natureza, as relações econômicas e sociais e o conhecimento técnico de modo a adaptar as necessidades históricas (sobrevivência material, riquezas materiais, necessidades e valores humanos, justiça social, desenvolvimento integral de todos os homens e da coletividade). (CORNU, apud MAGALHÃES-VILLENA, 1980, p.41 - 69)

A concepção de práxis na filosofia marxista não pode ser confundida com a visão de prática, ao contrário, afirma Wittich (apud MAGALHAES-VILHENA, Op. Cit., p.20) a práxis “refere-se sempre à totalidade do processo social de atividade material e não as atividades individuais”. A prática da educação em direitos humanos requer um olhar crítico das práticas coletivas e institucionais como um todo que apresentam diferentes dinâmicas, contextos, atores e áreas do conhecimento.

Educar para os DH é assumir o primeiro direito fundamental de ser pessoa todo ser humano se converte em educador que promove os DH quando tem clareza crítica e equilibrar o tato ao questionar costumes e comportamentos pessoais e coletivos baseados na autodefesa frente aos demais, substituindo-os com a atitude de respeito, responsabilidade e colaboração (AGUIRRE, Op. Cit. p. 2-3)

Ao tentar transformar situações sociais concretas de violações dos direitos fundamentais em objetos de intervenção social e institucional dos atores que atuam com

vista à promoção, o respeito, à proteção e à defesa de direitos individuais e coletivos, a educação em direitos humanos se coloca como um parâmetro ético-crítico.

(...) 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 diferentes práticas sociais ( jurídica, econômica, educativa, etc) na luta nunca acabada por uma ordem social mais justa e livre” (SALVAT apud CANDAU, 1999, p.16)

Benevides também conceitua a educação em direitos humanos pelo seu potencial transformador.

(...) pretende uma formação de uma escolaridade autônoma, preparada para a solidariedade e a tolerância. E é também a formação de pessoas dispostas e capazes para a mudança, para a transformação, muitas vezes a transformação radical no sentido de ir às raízes das condições sócio-econômicas, das condições culturais e políticas da sociedade em que vivem e que muitas vezes negam e negligenciam os Direitos Humanos, a democracia e o compromisso com a paz. (BENEVIDES, 1997, p.12)

## **1.2. Visão Crítica de Sociedade e Educação**

A educação em direitos humanos enquanto uma prática contextualizada numa sociedade democrática, complexa e essencialmente desigual, se apresenta conflitual e crítica. Como ressalta Dom Evaristo Arns (apud BETO, 1998, p.52), muitas são as artimanhas do poder para despolitizar a ação educativa; nesse sentido reafirma o autor, “a educação é sempre ideológica e o ensino politicamente neutro é apenas um mito da filosofia liberal, a qual exclui as atividades das demais atividades da sociedade civil”. Dornelles também trata da dimensão crítica da educação em direitos humanos quando ressalta as resistências presentes nas experiências de educação em direitos humanos. O autor define esta ação, como:

Uma atividade crítica assumidamente política, que sofre muitas resistências tanto nos modelos políticos repressivos, quanto dos sistemas educacionais repressivos e manipuladores, vigentes em muitas sociedades democráticas. (DORNELLES, 1998, p.12)

Fester (apud BETO, 1998) por sua vez, reafirma a visão crítica da educação em direitos humanos, quando destaca que o Programa de Educação em Direitos Humanos deve

adotar uma pedagogia da indignação e jamais do conformismo. Gadotti numa perspectiva crítica de educação coloca a dimensão política do ato de educar:

Educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi apto pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa. (GADOTTI, 1991, p. 18)

Amoud-Mahtar M'Bow (apud Beto, 1998, p.45) complementa, é imperativo do nosso tempo, “ensinar cada um a respeitar os próprios direitos humanos e o dos demais, e possuir, quando for necessária, a coragem de afirmá-los em quaisquer circunstâncias, inclusive nas mais difíceis”. Nessa direção, diz Candau:

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola (...) aflora o conflito entre manutenção e mudança educacional (...) reduz a problemática da educação aos direitos humanos à introdução de uma nova disciplina escolar ou à mera afirmação de que deve perpassar todos os conteúdos curriculares transversalmente (...) questiona se é melhor avançar lentamente ou acelerar processos, entre a linguagem neutra e a comprometida (...) gera a tensão entre falar e calar sobre a própria história pessoal e coletiva como necessidade de trabalhar a capacidade de recuperar a narrativa das nossas histórias na ótica dos direitos humanos (...) afirma a tensão entre atomização e integração de temas como questões de gênero, meio ambiente, questões étnicas, diversidade cultural, etc. (CANDAU, apud NUEVAMÉRICA, 1998, p. 36-37)

A educação em direitos humanos aflora diferentes conflitos e tensões ao mesmo tempo em que confronta a realidade pessoal e social, local e global, contextual e estrutural, social e institucional. Dentre as contradições e dilemas vivenciados no fazer educativo dos direitos humanos são possíveis identificar: sentir e conviver com resistências ideológicas e políticas; observar as sentir na pele o preconceito e o estigma contra os direitos humanos; ouvir críticas e fazer autocrítica; não perder a capacidade de se indignar; andar na contra-mão da cultura da exclusão e do autoritarismo; conviver com todas as formas de divergências; saber fazer a crítica para que esta seja escutada; exercitar em si e no outro o dilema ético; não perder a capacidade humana de identificar-se com o outro; não perder a esperança por mais que a situação seja violadora; exercitar uma postura pedagógica diante dos conflitos; superar o abismo entre o discurso e a prática, as palavras, os atos e as atitudes.

Beto e Magendzo também apontam para a visão crítica, dialética e transversal da educação em direitos humanos no espaço escolar e no contexto ético-político social e cultural.

A educação em direitos humanos deve adotar a pedagogia da indignação e jamais do conformismo. A metodologia deve induzir os educandos à participação social, à contradição, à visão universal que supere etnias, classes, nações, etc; estimulando a criatividade, fortalecendo os vínculos com a comunidade e tendo como referência à realidade na qual se vive hoje. (...) Os Direitos humanos não são um tema específico. Os princípios dos direitos humanos devem estar presentes em todas as disciplinas curriculares. (FESTER apud BETO, 1998, p. 52)

(...) este proceso no está exento de tensiones, de intereses y posiciones encontradas y de contradicciones. Es precisamente en el ámbito de los derechos humanos, en su calidad de contenido y objetivo curricular transversal, en donde inevitablemente surtirán las disputas de intereses, las divergencia y las contradicciones valóricas, las diferencias de opiniones. Esto no es sino que la expresión de una decisión pública y societal, de un hacer democrático y respetuoso de la diversidad. (MAGENDZO, s/d, p. 1)

### **1.3. Espaço Cultural de Resistências e Lutas**

O regime de força vivenciado com o golpe militar de 64 no Brasil gerou graves violações aos direitos humanos e com elas, indignação, várias formas de resistências e uma herança autoritária. A necessidade de organização para resistência mobilizou diferentes segmentos sociais e políticos. A Educação em direitos humanos surge nesse processo de resistência como fruto da necessidade histórica de construir uma forma democrática de ser, agir e governar, como estratégia para desconstruir a cultura autoritária proveniente do longo período de colonização e dos regimes de força. Se inicialmente, a ação educativa de promoção dos direitos humanos surgiu no contexto das práticas de educação popular e de educação não-formal como meio de instrumentalizar o processo de construção de uma consciência crítica e de formas de organização política, com a transição democrática, esta ação ampliou-se para qualificar os agentes institucionais em relação aos valores e os princípios republicanos e democráticos.

A educação em direitos humanos no contexto da América Latina segundo CANDAU (1999) é intrinsecamente ligada ao processo histórico de conquista da democracia, pois como práxis política, ela concretizou-se nas lutas e movimentos pela

superação dos regimes ditatoriais e dos processos de exclusão e marginalização. Por outro lado, a especificidade da educação em direitos humanos foi construída ao longo da sua história prática, como afirma Silva:

As origens das experiências educativas em direitos humanos na América Latina tiveram uma origem comum: buscar ações de defesa e denúncia de violações de direitos humanos na vida cotidiana de forma sistemática. Através de programas educativos, procura-se afetar a naturalidade e normalidade dessas violações (...) a educação em direitos humanos, quando produzem mudanças políticas, elas afetam as violações contundentes de direitos humanos, mas revelar-se-ão insuficientes para garantir sua fruição nas interações ordinárias entre as pessoas (...) por isso o ponto fulcral da educação em direitos humanos é o de ter possibilitado a aproximação entre educadores e organizações de direitos humanos para uma intervenção sistemática na formação de valores e hábitos. (SILVA, 1995, p. 94-95)

A educação em direitos humanos é fundada, portanto, numa perspectiva crítica de educação gerando práticas educativas possibilitadoras de uma autonomia do sujeito histórico. Daí porque ela transversaliza os atores, as práticas e os campos de saberes. Nesse sentido a educação em direitos humanos pretende educar para indignação, para a autonomia, para a emancipação e para a construção de sujeitos autônomos e críticos.

#### **1.4. Solidariedade Ativa**

Aguirre (1997) ao fundamentar a educação em direitos humanos destaca a dimensão ético-política quando situa a dimensão da solidariedade. Para ele, a educação em direitos humanos não se reduz à leitura de tratados e documentos protetivos como um ato essencialmente abstrato, mas requer a capacidade de identificação com o sofrimento alheio e a capacidade de agir em sua direção o que ele chama de uma solidariedade ativa.

(...) a opção pelos Direitos Humanos não nasce de uma teoria, nem de uma doutrina particular (...) para que o compromisso (educativo) seja duradouro, para que não se desorienta, ou se perca pelo caminho (longo e arriscado), deverá partir, não de uma teoria, mais de uma experiência, de uma dor alheia sentida como própria (...) o que chama a mobilização de nossas energias amorosas é a capacidade de ouvir o grito do sofredor e ter a sensibilidade para responder a ele (...) é o sentimento entendido em toda a sua dimensão, não só como moção da psique, mas como qualidade existencial, como estruturação ôntica do ser humano(...) não é a mera afetividade, não é a mera passividade que se sente afetada pela existência própria ou alheia, mais que é principalmente atividade, é tomar a iniciativa de sentir e identificar-se com essa realidade sentida(...) o EROS supõe não um mero sentir, mas um con-sentir, não uma mera paixão,

mais uma com – paixão, não um mero viver, mas um con-viver, simpatizar e entrar em comunhão. (AGUIRRE apud Jornal da Rede, 1997)

Dieter Misgeld enfoca por sua vez, o caráter indissociável dos direitos humanos entre as dimensões ético-políticas e jurídico-políticas, quando não dissocia a educação em direitos humanos da proteção e defesa, reforçando a compreensão de Aguirre. Afirma o autor:

(...) a idéia de direitos humanos e a educação para os direitos humanos são úteis porque ajudam a prevenir a crueldade e desenvolver a compaixão (...) reduzindo o sofrimento humano e ajuda a compreender melhor a condição comum de vulnerabilidade humana. (...) a educação em direitos humanos deve ser a prática de desenvolver e reafirmar compromissos humanos básicos: compaixão, confiança e comunicação. (...) a idéia de exclusão moral, ou seja, o direito de quaisquer pessoas ou grupos não serem humilhados sistematicamente (MISGELD apud SILVA, 1995, p.99)

### **1.5. Indivisibilidade, Indissociabilidade e Integralidade dos Direitos Humanos**

Quando tomamos a educação em direitos humanos como objeto de análise, identificamos nos seus objetivos a dimensão da indissociabilidade entre as dimensões simbólica e material, entre o desenvolvimento global e integral da pessoa humana, a construção e a manutenção da paz, o respeito às liberdades fundamentais e aos direitos humanos. Como ressalta Chauí (apud Beto, 1998) não é suficiente declarar direitos, mas reconhecê-los, pois “não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos”. Além de proclamá-lo e protegê-lo em mecanismos jurídicos e políticos se faz necessário promovê-los através de políticas públicas que assegurem o acesso de todos aos bens e serviços sociais sem discriminação por quaisquer diferenciações.

Por outro lado, tais dimensões incorporam o reconhecimento das diferenças sociais e culturais como componentes constitutivos e indissociáveis. Para além da indissociabilidade material e simbólica, e a indivisibilidade dos direitos civis e políticos com os econômicos, culturais e sociais. Na perspectiva multi e intercultural dos direitos humanos Candau (2001, p.8) ressalta a relação entre democracia e cidadania cultural.

A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento de direitos básicos para todos. Mas, esse `todos` não são padronizados, não são os

`mesmos'. Tem que ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade.

## **1. 6. Multidimensionalidade da Educação em Direitos Humanos**

Quando se aborda a prática da educação em direitos humanos leva-se em consideração várias dimensões do processo educativo:

- 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 nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos orientados à mudança de mentalidades e de práticas individuais e coletivas que possam gerar ações e instrumentos em favor da defesa, da promoção e ampliação dos direitos humanos. (PNEDH, 2007, p.17)

## **1.7. Direitos Humanos e Transdisciplinaridade**

A ação de direitos humanos nos níveis da promoção, proteção e defesa exige um processo de articulação de saberes e práticas, informais e formais, congregando níveis distintos de saberes, áreas do conhecimento, experiências, histórias de vida, atores e práticas. O artigo 2º da Carta da Transdisciplinaridade afirma:

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade. (CARTA apud SOUSA e FOLLMANN, 2003, p.115)

A experiência nas lutas em torno da defesa dos direitos humanos tem revelado como os saberes e as experiências formal e informal se articulam, no sentido de resolver os desafios das lutas concretas, revelando a importância destas interconexões em cada contexto específico. Os diálogos entre os saberes e os agentes formais e informais com os

diferentes contextos produzem no campo das idéias e das ações uma dinâmica distinta, um processo aberto em permanente alteração.

Fazenda (1993, p.27) contribui com o entendimento acerca da diferenciação dos conceitos de disciplina, multidisciplina e pluridisciplina. Enquanto a disciplina se define como “conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos e das matérias, a multidisciplina se caracteriza como “justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas”, a pluridisciplina por sua vez, se define como “justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento”. A interdisciplina já se concebe pela “Interação existente entre duas ou mais disciplinas”.

As abordagens disciplinar, multidisciplinar e pluridisciplinar dos direitos humanos não dão conta do fenômeno educativo, considerando que os direitos humanos não se reduz a uma disciplina específica e nem a uma justaposição de saberes da história, da filosofia e do direito. Direitos Humanos não significa um ajuntamento de saberes justapostos desprovidos de relações, tensões e complementaridade. Os direitos humanos enquanto campo multidimensional demanda processos inter e transdisciplinar para além das visões disciplinares. Para Nicolescu (apud ALTHOFF e FRAGA, 2003, p. 15),

Como prefixo *trans* indica, ao que está *entre* as disciplinas, através das diferentes disciplinas e *além* de cada disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo presente, da qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Na prática, a ação de educação em direitos humanos está intrinsecamente articulada com as ações culturais, sociais, econômicas, políticas e jurídicas. Se o saber jurídico legitima a ação de proteção e defesa, porque ela fundamenta as conquistas legais e institucionais de acesso a justiça e defesa dos direitos, os demais saberes sedimentam pela ação educativa e política o processo de conquista e de defesa dos direitos.

Os direitos humanos não se resolvem com tentativas de justaposição e hegemonia de saberes. A prática de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos em cada situação concreta requerem níveis diferenciados de conhecimentos da realidade e dos contextos. Quaisquer olhar disciplinar limitar-se-á uma leitura reduzida da realidade, dos fatores e dos elementos presentes. Só uma ação interdisciplinar baseada no diálogo e na competência prática poderá avançar numa leitura mais abrangente das questões enfrentadas.

A luta em torno da questão da terra tem revelado como um conjunto de saberes não-formais e formais, das várias áreas do conhecimento são concretamente indispensáveis para que processos de homologação se efetivem.

Nas práticas educativas em direitos humanos temos experimentado aproximações de saberes populares produzidos na vivência e na experimentação com um leque de saberes acadêmicos, produzidos a partir da pesquisa e da prática do ensino formal. Ambas relevantes e necessárias. O desafio que se coloca aos educadores em direitos humanos é: qual, como e quando cada um dos saberes informais, não-formais e formais se conectam para substanciar o processo educativo e prático?

### **1.8. Os Direitos Humanos transversalizando o Currículo**

Segundo Gavidia (apud Alvarez, 2002), a construção histórica conceitual da transversalidade foi sendo ampliada de uma visão inicial como conteúdos conceituais a mais em uma disciplina, para uma visão envolvendo as dimensões cognitivas, procedimentais e atitudinais que requer uma inserção ao longo da disciplina. A transversalidade galgou maior espaço quando os projetos curriculares entraram em cena e se ampliaram a visão de transversalidade.

Para além da inserção de conteúdos conceituais de direitos humanos em disciplinas isoladas, outra forma de constatar a transversalidade dos direitos humanos seria seu atravessamento em todo um conjunto das práticas sociais e institucionais, e no campo educativo, para além das disciplinas afins, envolvendo todo o processo político pedagógico nas suas dimensões atitudinais, cognitivas e comportamentais e nas suas distintas formas e práticas educativas. Para Dornelles, “ (...) a educação para os direitos humanos não pode ser parcelada, setORIZADA ou acessível apenas para alguns grupos ou pessoas. Deverá ser integral e totalizadora da realidade. (DORNELLES, apud ZENAIDE, 2002, p.354)

Nessa direção da transversalidade nos conteúdos reforça Nahmías:

Os delineamentos pedagógicos que emergem dos direitos humanos outorgam aos espaços pedagógicos um novo sentido, uma nova racionalidade que deve traspasar o projeto educativo, a participação dos estudantes no currículo, os valores e comportamentos que caracterizam a cultura escola (...) a qualidade da educação tem a ver com as relações interpessoais, com a qualidade do ambiente e

do clima emocional delas e dos sujeitos. (NAHMÍAS, apud NUEVAMERICA, 1998, p.41)

Para Perez Aguirre,

A complexidade da noção de DH, sua dinâmica e dialética obriga-nos a modificar nossos métodos de sensibilização (...) a considerar seu caráter pluridimensional (...) a convicção de se conceber enquanto agente histórico; utilizar a pedagogia do testemunho (...) promover a articulação entre a educação formal e a descolarizada (...) evitar transformar a ação em vitrine (...) desenvolver a autocrítica pessoal (...) alerta com a duplicidade da linguagem e do pensamento (...) lutar contra o desalento e a resignação. (AGUIRRE, p.2-3)

Os diversos exercícios que vão sendo gerados nas experiências concretas de educação em direitos humanos geram processos sociais dinâmicos e criativos, se reagrupa atores e saberes, linguagens, demandas sociais e institucionais, forças sociais, criando um campo vasto possível de práticas que desafiam o exercício teórico e prático dos campos do conhecimento.

A transversalidade dos direitos humanos amplia-se quando esta consegue ser inserida no projeto político-pedagógico atravessando concepções, estratégias, conteúdos, intervenções práticas e de pesquisa, enfim todo o currículo manifesto e oculto. Nesse sentido, concordamos com Magendzo quando afirma que “la educación em derechos humanos se asume em las políticas públicas como um componente central del proceso de modernidad, de modernización y democratización de la educación.

## **1.9. Os Direitos Humanos transversalizando as Políticas Públicas**

### **1.9.1. A Proteção dos Direitos como Mecanismos de Promoção e Defesa**

No Brasil, os direitos humanos transversalizaram os princípios, os direitos reconhecidos e os conteúdos da Nova Carta Constitucional de 1988 e com ela, demandaram reformas legais e institucionais, reformas educacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e planos educacionais. Pesquisa realizada pelo Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos em 2002 identificam que 19 países que ratificaram o Protocolo Adicional a Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), incluindo nestes, o Brasil, incluíram em suas normas internas referências a educação em direitos

humanos (Constituições, Planos de Educação e Programas Educacionais) ([www.iidh.ed.cr/informes](http://www.iidh.ed.cr/informes))

Vale ressaltar no contexto da década de noventa a ênfase mundial com a educação em direitos humanos a partir do conjunto de mecanismos de proteção gerados nesse contexto: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960); o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966); o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968); o Congresso Internacional sobre o Ensino de Direitos Humanos (1978); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Declaração Mundial e Programa de Educação para Todos (1990); a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993); a Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004); a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação (1998). Na Década de 2000 observam-se dois importantes instrumentos para a educação em direitos humanos: a Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos (2001) e a Década Internacional para uma Cultura da Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010).

#### 1.9.2. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH

Foi especificamente em 1996 que o Governo brasileiro, pressionado internacionalmente pelas graves violações aos direitos humanos dos povos do campo, das prisões e da violência institucional urbana, cria com o apoio dos movimentos de direitos humanos o Programa Nacional de Direitos Humanos. Sua primeira versão concentrava em metas e ações voltadas para as graves violações presentes no aparelho do Estado. É só na segunda versão do PNDH em 2002 que este programa amplia suas propostas de ações para os direitos econômicos, sociais e culturais.

No PNDH I, a educação em direitos humanos aparece de modo transversalizada no conjunto de propostas de ações como estratégia de desconstrução das graves violações aos direitos humanos – da Proteção do Direito à Vida, a Segurança das Pessoas, a Luta contra a Impunidade, a Proteção do Direito à Liberdade, das Penas Privativas de Liberdade,

da Proteção do Direito a Tratamento Iguatário perante a Lei, da Educação e Cidadania, da Conscientização e Mobilização pelos Direitos Humanos, das Ações Internacionais para Proteção e Promoção dos Direitos Humanos.

As ações propostas no PNDH refere-se a educação em direitos humanos como meio de prevenção da violência, de formação e capacitação dos agentes do Estado, como estratégia dos sujeitos conhecerem seus direitos e saberem defenderem diante das violações, como estratégia de mediação de conflitos, de gerar informação geral que possa alterar valores e concepções violadoras de direitos, como produtora e estimuladora de políticas públicas em direitos humanos nas esferas estaduais e municipais, como elemento de crítica dos instrumentos e sistemas de informação, como recurso de preservação e construção da memória histórica, como estratégia de transversalização em disciplinas curriculares, pesquisas, como recurso de divulgação e esclarecimento da opinião pública.

O PNDH revisado e lançado em 2002 observa-se o destaque na educação em direitos humanos na modalidade não-formal para setores e grupos vulneráveis, a preocupação com a ampliação dos recortes de gênero e raça na formação dos operadores do sistema de justiça e segurança, com os quadros do sistema penitenciário destacando o papel das academias penitenciárias e escolas. O Programa amplia a necessidade da transversalização da educação em direitos humanos para o sistema de saúde, trabalho e renda, educacional, justiça, segurança e mídia. Na educação básica o PNDH aborda a preocupação com a transversalidade nas diretrizes e normas, nos currículos escolares, na capacitação de professores, na inserção da diversidade cultural, étnica, de gênero e de orientação sexual, na revisão dos materiais educativos e no processo de gestão escolar. Na educação superior, o PNDH aponta para a inserção dos direitos humanos nos cursos regulares, na pesquisa e nas atividades de extensão universitária, na criação de ouvidorias universitárias e na estruturação de um sistema de informação acerca da produção acadêmica em direitos humanos.

### 1.9.3. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH

Apesar do Brasil desde o PNDH ter apontado para necessidade do país elaborar o plano nacional de educação, este só se efetivou em 2003 já no último período da Década

da Educação em Direitos Humanos – 1995-2004. De 2005 a 2007 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Ministério da Educação realizam encontros estaduais de educação em direitos humanos para discutir e legitimar a participação social na elaboração do documento inicialmente elaborado por especialistas do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. O Plano envolve cinco grandes áreas temáticas: educação não-formal, educação básica, educação superior, educação e mídia e educação dos profissionais de justiça e segurança. (PNEDH, 2007, p.24)

A educação em direitos humanos é vista no PNEDH de modo mais abrangente, como um eixo fundamental da educação básica, mas também da educação superior, dos profissionais de mídia, segurança e justiça, a qual deve “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 avaliação”.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos está pautado na Conferência de Viena de 1993, quando foi aprovado o Plano de Ação com os objetivos de:

a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) o pleno desenvolvimento da personalidade humana e sua dignidade; c) promoção do entendimento, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; d) que todas as pessoas possam participar efetivamente de uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construção e manutenção da paz; f) promoção e manutenção da paz. (VIENA apud PNEDH, 2007, p. 18)

O Brasil dentre outros países da América Latina, segundo o informe do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (2005) é um dos poucos países que no continente comprometeu-se com a inserção dos direitos humanos nos processos formativos formais e não-formais como objeto de política pública, de modo a contribuir com a construção de uma cultura de paz e respeito às liberdades fundamentais e aos direitos humanos.

#### 1.9.4. Programa Brasil sem Homofobia

O Programa Brasil sem Homofobia, criado e publicado em 2004, a partir da militância do movimento de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais apresenta 57 ações voltadas para perspectiva da não-discriminação por Orientação Sexual. É objetivo do programa combater o preconceito e a discriminação e promover a cidadania

GLBTT. Trata-se de um programa intersetorial, e alguns Ministérios já avançaram bem e estão implementando diversas políticas, particularmente o Ministério da Cultura. Há também grupos do BSH funcionando no Ministério da Justiça, da Educação e da Saúde, além, claro, das ações de combate à homofobia da própria Secretaria Especial de Direitos Humanos, responsável pelo programa. - transversalização dos DH, inserção nos Editais da SENASP.

Dentre as ações educativas apresentadas no programa destacam: a elaboração de diretrizes de orientação para o sistema de ensino; a realização de cursos de formação inicial e continuada; a produção de materiais específicos para formação de professores; a avaliação por equipe multidisciplinar dos livros didáticos; a divulgação de informações científicas sobre sexualidade; a criação do sub-comitê de EDH no MEC com o Movimento GLBTT para acompanhar e avaliar as diretrizes (CNEDH – Coordenação de EDH/MEC – Comitê DH – MEC); a capacitação de atores da política cultural para valorização da temática de afirmação da orientação sexual e combate à homofobia; o apoio a Estudos e Pesquisas sobre Discriminação Múltiplas – racismo, preconceito e homofobia; a elaboração de instrumentos técnicos para diagnosticar e avaliar múltiplas formas de discriminação; o monitoramento dos Acordos, Convenções e Protocolos Internacionais de Eliminação da Discriminação Racial; a implementação de ações no âmbito da administração pública federal e da sociedade civil de combate a homofobia; e a elaboração de uma agenda comum entre movimento negro GLBTT para realização de eventos comuns.

#### 1.9.5. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres coloca distintas ações de caráter educativo e cultural voltadas para a promoção dos direitos humanos. Desde o cuidado e a assistência às vítimas de racismo, sexismo e homofobia ao combate e a prevenção às formas de discriminação e violência sexista e homofóbica na e da escola e na e da sociedade. Insere ainda, a preocupação com a mediação de conflitos como prevenção à violência.

No espaço escolar o plano aponta para a educação contra todas as formas de discriminação social (trabalho, saúde, educação, ciência, outros), a linguagem inclusiva, a

revisão do material didático-pedagógico, até a inserção de modo transversal acerca de preconceitos, estereótipos e estigmas em relação às diferenças (gênero, orientação sexual, geracional, étnico, opção política, territorial, físico-individual, nacionalidade, entre outras), a discussão acerca dos papéis sociais, mitos e cultura e suas implicações nas relações interpessoais e sociais. A transversalidade é apontada também pela inserção no Projeto Político Pedagógico conteúdos de relações de gênero e orientação sexual e a inclusão nas diretrizes para o sistema de ensino atuar na não-discriminação por orientação sexual, com o fomento 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.

Paratanto demanda-se a promoção de fóruns de discussão com e para educadores, assim como cursos de educação continuada na área da sexualidade contendo informações científicas sobre a sexualidade. Um ponto básico nesse processo consiste em identificar os problemas no cotidiano escolar (conflitos, brincadeiras, violências, materiais didáticos, agressão verbal e física, manifestações da sexualidade) e ao mesmo tempo promover como princípios de convivência que se construa uma escola livre de preconceitos, discriminações, violência e abuso sexual, intimidação, punição, incluindo estratégia de mediação de conflitos de modo democrático.

No nível da cultura, a não reprodução dos estereótipos e papéis sociais tradicionais; a informação da legislação que protege o respeito às diferenças; a promoção de estudos e pesquisas que estimulem o conhecimento acerca da violência em torno das diferenças e desigualdades sociais, o diálogo entre escola e comunidade, estimulando o diálogo entre escola e grupos organizados de defesa das diferenças identitárias de modo a qualificar a educação numa perspectiva inclusiva, envolvendo as entidades de defesa para dialogar com a escola, educadores, familiares e a comunidade em geral.

#### 1.9.6. Plano de Promoção da Igualdade Racial

O Ministério da Educação na década de 1990 incorporou a temática étnico racial no tema Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O PNDH destaca um

conjunto de ações voltadas para inserção das diferenças culturais e raciais no currículo escolar, destacando dentre estas as ações afirmativas para enfrentar o problema do acesso da população negra nos cursos profissionalizantes e na universidade. (HENRIQUES e CAVALLEIRO, 2005)

Dentre os principais mecanismos internacionais que protegem os direitos das populações negras, destacam-se: a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966); Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960); a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e outras formas de Intolerância (Durban, 2001); a Declaração Mundial da Diversidade Cultural (2001).

É com a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR que em 2004 foi criado o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial com o objetivo central de “reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra” pelo “combate às desigualdades e a promoção da igualdade racial”. No tocante as ações afirmativas o Plano propõe: “o incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho; incentivo à formação de mulheres jovens negras para atuação no setor de serviços; o incentivo à adoção de programas de diversidade racial nas empresas.” (www.planalto.gov.br/seppir)

### **Considerações Gerais**

A educação em direitos humanos é essencialmente fundada na necessidade coletiva de exercício efetivo reconhecimento, defesa e proteção legal, assim como da efetivação e inserção nas políticas públicas e práticas institucionais e sociais. Se a proteção legal se concretiza na correlação de forças na conquista de direitos, esta por sua vez, requer sujeitos conscientes e críticos desses direitos e dos mecanismos de defesa, assim como, de mecanismos institucionais que de fato e de direito garantam o acesso igualitário à justiça. Nesse sentido a educação em direitos humanos é essencialmente prática e calcada nas perspectivas críticas de educação.

É na concepção de direitos humanos como cultura e não meramente como conteúdo temático que se sustenta à concepção da transversalização dos direitos humanos

nos mecanismos de proteção, nas políticas públicas, no processo educativo, nas modalidades formais e não-formais de educação, na formação cultural e social. As pressões nacionais e internacionais têm contribuído para que os direitos humanos transversalizem políticas públicas e práticas culturais e educativas. Em relação ao sistema de ensino a educação em direitos humanos tem sido transversalizada como conteúdos conceituais, como conteúdo, atitudes e procedimentos nos parâmetros curriculares e finalmente, como objeto de política pública geral e de políticas públicas específicas que contemplem as diversidades sociais. Tais práticas gestadas da necessidade de se enfrentar a cultura e as práticas autoritárias vão tomando corpo de políticas públicas com o processo de transição democrática, quando os segmentos sociais subalternos organizam-se e lutam contra as formas hegemônicas de dominação e sujeição. É nessa perspectiva que são geradas políticas públicas inclusivas que inserem as demandas contra-hegemônicas de grupos historicamente excluídos. Enquanto resistência as práticas hegemônicas a educação em direitos humanos é pautada pelos atores sociais e com a consolidação do processo democrático no Brasil, por exemplo, é incorporada nas políticas públicas.

## Referências

ALTHOFF, Fernando e FRAGA, Dinorá. Transdisciplinaridade em Basarab Nicolescu. In: SOUZA, Ielbo M. Lobo de e FOLLMANN, José Ivo (Orgs.) *Transdisciplinaridade e universidade* – uma proposta em construção. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

AGUIRRE, Luiz Perez. In: *Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*. São Paulo. 1997.

BETO, Frei. Educação em Direitos Humanos. *Direitos mais humanos*. Rio de Janeiro. Garamound, 1998.

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

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

BRASIL, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.

BRASIL. *Brasil sem homofobia* - Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: Conselho Nacional de

Combate à Discriminação/Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Plano nacional de políticas para as mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2004. ([http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sepm/publicações](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/publicações)).

BRASIL. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

CANDAU, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos: Uma Proposta de Trabalho*. Rio de Janeiro. Novamérica/PUC. 1998 (mimeo)

CANDAU, Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos*. João Pessoa: J.B. editora, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo, interculturalidade e democracia. Rio de Janeiro. Novamérica. No. 91, setembro de 2001.

CARNEIRO, Glória e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Representações Sociais da Prática Institucional em Direitos Humanos e Educação Popular em João Pessoa*. UFPB. 1995 (mimeo)

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista – categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

DORNELLES, João Ricardo W. *O que são Direitos Humanos?* S.P. Editora Braziliense. 1989.

\_\_\_\_\_. O desafio da educação em direitos humanos *Nuevamérica*, 1998, No. 78p 10-13.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade e ideologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

BETO, Frei. *Educação em Direitos Humanos*. In: ALENCAR, Chico (Org.) *Direitos mais humanos*. Rio de Janeiro. Garamound, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder*. São Paulo: Cortez, 1991.

GAVIDIA, Valentin. A construção do conceito de transversalidade. ALVAREZ, Maria Neves (e Outros) *Valores e temas transversais no currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HENRIQUES, Ricardo e CAVALLEIRO, Eliana. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação – SECAD, 2005.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. Informe Interamericano de la educación em derechos humanos. No. 5 Costa Rica, 2005. ([www.iidh.ed.cr](http://www.iidh.ed.cr))

- MAGALHAES\_VILHENA, Vasco de. *Práxis – a categoria materialista de prática social*. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 1980. Vol I.
- MAGENDZO, Abraham. Los derechos humanos: um objetivo transversal Del curriculum. In: [www.iidh.ed.cr/biblioteca/web/vários/documentos.htm](http://www.iidh.ed.cr/biblioteca/web/vários/documentos.htm) consultado em 25 de setembro de 2007.
- MBAYA, Etienne Richard. Gênese, evolução e universalidade frente à diversidade de culturas in: Revista Estudos Avançados São Paulo. USP Vol 11 Número 30 Maio/Agosto 1997.
- MOURA, José Barata. *Totalidade e contradição acerca da dialética*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.
- NIEVES, Alvarez Maria. *Valores e temas transversais no currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ONU. Declaração e Programa de Viena. [www. mj.gov.br/sedh/educação](http://www.mj.gov.br/sedh/educação)
- PRADO, Iara Glória. Parâmetros curriculares nacionais no Brasil. In: PORTUGAL. *Fórum escola diversidade currículo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- ROZENTAL, M.M. e IUDINE, P.F. Teoria e prática. In: MAGALHAES\_VILHENA, Vasco de. *Práxis – a categoria materialista de prática social*. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 1980. Vol I.
- SILVA, Humberto Pereira. Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos. São Paulo: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, Tese de Mestrado, 1995. (mimeo)
- SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. São Paulo. CP/ Fundação Carlos Chagas. Cortez Editora Julho 1998 no. 104.
- \_\_\_\_\_. *Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*, São Paulo, no. 01/ maio 1997.
- SOUZA, Ielbo M. Lobo de e FOLLMANN, José Ivo. (Orgs.) *Transdisciplinaridade e universidade - uma proposta em construção*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e CARNEIRO, Glória. Representações Sociais da Prática Institucional e Direitos Humanos e Educação Popular em João Pessoa. UFPB. João Pessoa. 1994. (mimeo).
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, DIAS, Lúcia Lemos e outros. Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos. João Pessoa. 1995.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em direitos humanos. TOSI, Giuseppe (Org.) *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Projeto Unicidade/Editora Univeritária/UFPB, 2005.

