


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ELISA CRISTINA GARCIA BARBOSA

OS DIREITOS HUMANOS NA VOZ DE
PROFESSORES E GESTORES: Teoria e Prática em
Escolas da Rede Pública de Ensino no Interior do Estado de
São Paulo



ARARAQUARA – S.P.
2018

ELISA CRISTINA GARCIA BARBOSA

**OS DIREITOS HUMANOS NA VOZ DE
PROFESSORES E GESTORES:** Teoria e Prática em
Escolas Rede Pública de Ensino no Interior do Estado de São
Paulo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de qualificação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Bolsa: CAPES/DS

ARARAQUARA – S.P.
2018

Barbosa, Elisa Cristina Garcia
OS DIREITOS HUMANOS NA VOZ DE PROFESSORES E
GESTORES: Teoria e Prática em Escolas da Rede
Pública de Ensino no Interior do Estado de São Paulo
/ Elisa Cristina Garcia Barbosa – 2018
133 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Ari Fernando Maia

1. direitos humanos. 2. educação em direitos humanos.
3. ensino médio. 4. professores. 5. gestores. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ELISA CRISTINA GARCIA BARBOSA

**OS DIREITOS HUMANOS NA VOZ DE
PROFESSORES E GESTORES:** Teoria e Prática em
Escolas da Rede Pública de Ensino no Interior do Estado de
São Paulo

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de qualificação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Bolsa: CAPES/DS

Data da defesa: 27/07/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Universidade Estadual Paulista – UNESP/FCLAr

Membro Titular: Profa. Drs. Ana Maria Klein

Universidade Estadual Paulista – UNESP/IBILCE

Membro Titular: Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues

Universidade Estadual Paulista – UNESP/FC

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A todos aqueles que lutam por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a todos aqueles que me fizeram enxergar o mundo de uma forma diferente. Seria injusto nomeá-los aqui, sob pena de me fugir à (fraca) memória cada um de seus nomes. Foram e ainda são tantos – amigos, colegas, vizinhos, colegas de trabalhos, do meio acadêmico, parentes, autores, trabalhadores, artistas, pensadores, alunos, jovens, idosos, crianças, adultos – que me permitem espelhar-me e encontrar detalhes que nunca havia visto. Muito obrigada por me permitirem.

Aos meus pais, João e Beti (*in memoriam*), cujas batalhas para criar a mim e ao meu irmão foram muito além da luta pelo pão de cada dia. Foram brigas para nadar contra a maré deste mundo cão, para termos “olhos de ver” e “ouvidos de ouvir”, para sermos verdadeiros humanos, no sentido mais poético e belo da palavra.

Ao meu irmão, que sempre viu tudo de modo tão diferente e tem me emprestado seus olhos para olhar a vida de forma mais leve e simples.

À minha querida amiga Rosangela, companheira de Mestrado e de inúmeros cafés, nos quais discutíamos sobre aulas, disciplinas, e repartíamos nossos anseios e angústias da pós-graduação e da vida.

Aos amigos do Departamento de Mocidades do estado de SP, minha família por laços do espírito. Obrigada por serem, por lutarem e levarem o amor por onde passam. Amo-os sem limites.

Ao Guilherme, Nérís e Mauro, por serem, tantas vezes, minha família na cidade de Araraquara, pelo apoio, cuidado e carinho durante todo este tempo.

À minha psiquiatra, Kátia, e ao meu psicólogo, Gabriel, que me ajudaram, literalmente, a manter minha sanidade durante a minha jornada no mundo acadêmico.

Ao grupo do Facebook “Bolsistas Capes”, pela troca de informações e momentos de descontração e apoio coletivos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Ari Fernando Maia, em quem eu vejo, também, a luta e o espírito crítico e tão belo na busca por um ideal baseado na igualdade e no conhecimento.

À Professora Doutora Ana Maria Klein e ao Professor Doutor Eli Vagner Francisco Rodrigues, que aceitaram, prontamente, compor minha banca de defesa. Em especial, à Ana Maria Klein, cujo trabalho é peça valiosíssima no “mundo real” e no “mundo acadêmico” no tocante aos Direitos Humanos, e que contribuiu carinhosamente e de um tanto sem tamanho para o desenvolver e concluir deste trabalho. Sua ajuda me foi essencial.

À vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

*“There have been times that I thought I couldn't last for long
But now I think I'm able to carry on
It's been a long, a long time coming
But I know a change is gonna come, oh yes it will”*

Sam Cooke (1964)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação Escolar cujo objetivo foi levantar a percepção dos professores e gestores do ensino médio da rede pública de ensino de uma cidade interiorana do estado de São Paulo no tocante aos direitos humanos e à educação em direitos humanos. Para isso, a partir da teoria crítica, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, com análise do currículo do ensino médio do estado de São Paulo, além da coleta de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas com esses professores e gestores. As legislações, normativas, planos e programas que se referem aos direitos humanos, bem como à educação em direitos humanos, em âmbitos nacional e internacional, foram estudados. Também se buscou compreender a matriz dos direitos humanos na nossa sociedade atual, em especial, na América Latina e no Brasil. Verificou-se que a educação em direitos humanos tem ganhado visibilidade como uma das formas na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã. No entanto, a partir da análise do currículo do ensino médio do estado de São Paulo, bem como da fala dos professores e gestores, também do ensino médio, da rede pública de ensino, percebe-se que ainda há um caminho longo a ser construído em direção à educação em direitos humanos, tendo em vista que a temática não encontrou espaço para ser desenvolvida no currículo analisado, tampouco era conhecida e, muitas vezes, distorcida pelos entrevistados. A partir desta pesquisa, pode-se perceber que também não há grandes incentivos governamentais no tocante à educação em direitos humanos, seja pela falta da estrutura permissiva à disseminação desses direitos, seja pela falta de políticas públicas e ações que reafirmem a necessidade e obrigatoriedade deles no contexto atual. E, por isso, se confirma o motivo pelo qual uma educação em direitos humanos, questionadora, emancipadora e reivindicatória é tão imprescindível para que esta situação se transforme.

Palavras-chave: direitos humanos; educação em direitos humanos; ensino médio; professores; gestores.

ABSTRACT

This paper presents the results of a Master's Degree in School Education whose objective was to collect the perception of the teachers and school managers of high school in the public school network of a countryside city of the state of São Paulo related to human rights and human rights education. For this, based on the critical theory, a bibliographical and documentary research was carried out, with analysis of the high school curriculum of the state of São Paulo, as well as the collection of empirical data through semi-structured interviews with these teachers and school managers. Laws, regulations, plans and programs relating to human rights as well as human rights education, both nationally and internationally, have been studied. We also sought to understand the human rights matrix in our current society, especially in Latin America and Brazil. It has been verified that human rights education has gained visibility as one of the ways in building a more just, egalitarian and citizen society. However, from the analysis of the high school curriculum of the state of São Paulo, as well as from the teachers and school managers speech, also from the high school, from the public school system, it is noticed that there is still a long way to be built in the direction of human rights education, considering that the theme did not find space to be developed in the analyzed curriculum, nor was it known and, often, its concept was distorted by the interviewees. From this research, it can be seen that there are also no major governmental incentives regarding to human rights education, either because of the lack of a permissive structure for the dissemination of these rights, or because of the lack of public policies and actions that reaffirm their need and obligation in the current context. And for this reason, it is confirmed the reason why a human rights education, questioning, emancipating and demanding, is so essential for this situation to change.

Keywords: human rights; human rights education; high school; teachers; school managers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – América Latina

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DH – Direitos Humanos

DNEDH – Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDH – Educação em Direitos Humanos

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores

EUA – Estados Unidos da América

FCLAr – Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara

HREA – Human Rights Education Associates (Associados da Educação em Direitos Humanos)

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PMEDH – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

SDH – Secretaria de Direitos Humanos

SEDH/PR – Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Paraná

SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UFBP – Universidade Federal da Paraíba

UNESP – Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Motivações, decisões e caminhos percorridos	11
1.2 Direitos humanos e educação – considerações preliminares	14
1.3 Objetivos da pesquisa	23
1.4 Método e abordagem da pesquisa	24
1.5 Entrevistas e coleta de dados	25
2 OS DIREITOS HUMANOS E BREVES ANÁLISES JURÍDICO-FILOSÓFICA E SÓCIO-HISTÓRICA	26
2.1 Os direitos humanos na visão jurídico-filosófica	31
2.2 Uma rápida caminhada pelo cenário histórico dos direitos humanos	38
2.2.1 Os antecedentes e os fundamentos de direitos humanos	38
2.2.2 A formação social moderna e os direitos humanos	42
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SUA FINALIDADE, PRINCÍPIOS, DESAFIOS E A REALIDADE BRASILEIRA	47
3.1 Os princípios orientadores e os desafios da prática da educação em direitos humanos	54
3.2 Normatividade da educação em direitos humanos nas Nações Unidas e no Brasil	56
4. CONHECER OS DIREITOS HUMANOS: SUA IMPORTÂNCIA E IMPACTO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	68
4.1 A educação em direitos humanos e o currículo do ensino médio do estado de São Paulo	71
4.2 Análise das entrevistas com os professores e gestores do ensino médio	78
4.2.1 A concepção de direitos humanos de professores e gestores dentro do recorte proposto	80
4.2.2 Fontes de informação sobre legislações e normativa em direitos humanos	86
4.2.3 Identificação dos problemas para a efetivação de uma educação em direitos humanos e eventuais soluções	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
ANEXO I	105
ANEXO II	106
ANEXO III	132

1 INTRODUÇÃO

*“Eu queria insistir
Mas o caminho só existe
Quando você passa”*

Chico Amaral e Samuel Rosa
(Acima do sol, 2001)

1.1 Motivações, decisões e caminhos percorridos

O construir desta pesquisa – o seu campo de estudo, os objetivos, seu título, os referenciais teóricos, sua metodologia – propagou-se por um longo caminho. A vontade, desde a graduação – realizada entre os anos de 2006 e 2011 na Universidade Estadual de Londrina – de tratar do tema direitos humanos era algo que prosseguia ao meu lado. Comigo não havia conceituação alguma, nem mesmo qualquer busca aprofundada sobre o assunto, apenas a vontade. O termo “direitos humanos” sempre foi algo que me chamou atenção, não pela sua explicação, mas – correndo o risco de parecer fútil e superficial – pela beleza das palavras quando unidas. Sempre enxerguei os direitos humanos como algo que merecesse mais entusiasmo, mais foco e desenvolvimento dentro da área acadêmica, e na prática do dia a dia também. No entanto, o bacharelado em direito não me permitiu “ir além”. Enxergar as normas e o próprio direito como progressão natural da sociedade e do homem cingiu-me uma possível visão crítica da nossa história e evolução. A narrativa da sociedade que o curso trouxe aos meus olhos enveredou-me para uma estrada aonde é fácil marchar, por me fazer crer que o movimento “natural-histórico-social” levaria à formação das normas e que todos estariam de acordo com estas.

Assim é que, no decorrer da minha graduação, pela romantização do direito – e também por questões pessoais que me afastaram da vontade de me debruçar sobre o assunto – a temática dos direitos humanos tomou, em minha cabeça, a forma comum: direitos humanos eram, naquele momento, alguns ideais normatizados que se prestavam a controlar excessos cometidos por entidades (como a polícia, por exemplo), pelo governo nacional ou internacional (o Oriente Médio sempre me saltava à mente), ou pelos indivíduos (em casos de massacres, terrorismo, entre outros). Ainda, eles eram “acionados” apenas por determinadas minorias e por “bandidos”. Parecia-me muito claro que os direitos humanos se prestavam a

proteger àqueles que não conseguiam alcançar o direito que era dado a “todos” dentro da sociedade. E “apenas” isso.

Finda a graduação, o convívio no mercado de trabalho se intensificou, o que me levou a questionar, novamente, o que era o direito e os direitos humanos. Os quase três anos em que atuei como advogada junto a uma instituição financeira privada após o término da faculdade somados à experiência de um estágio, atuando na assessoria de um juiz de uma das comarcas cíveis da cidade de Londrina, no Paraná, por aproximados dois anos, me levaram a indagar o porquê a lei se aplicava daquela forma, já que ela existia, na minha visão, para tornar o mundo um lugar melhor – e, naqueles casos concretos, isso não ocorria sempre. Foi quando, enquanto advogada naquela instituição financeira, me deparei com um caso que mudou meus conceitos de justiça: responsável pelas negociações de débitos com clientes de tal instituição, encontrei-me com um senhor de aproximadamente 75 anos. Sua pele castigada pelo sol, suas vestes humildes e seu falar simplório, de quem estava prestes a perder sua única propriedade da qual se utilizava para plantar – e cuja safra não vingou, levando à dívida ali cobrada –, deixavam claro que aquela transação não era tão justa. A advogada, estudiosa e aplicadora da lei, deu lugar à Elisa questionadora e crítica. Pode parecer algo tolo, mas aquele evento, somado a tantos outros acontecimentos ao longo da minha caminhada, me fez repensar os direitos humanos, o que eles eram de fato, sua importância e o que eles representavam.

Muitos fatos me foram relevantes de modo a encaminharem minha mente para este objeto de estudo. Tenho como referência, por exemplo, o estudo que minha mãe – psicóloga – enquanto viva, realizou entre os anos de 2001 e 2004, juntamente com meu pai – estudante de direito na época – sobre como se dava a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente na educação escolar em determinada cidade do estado de São Paulo, pesquisa que sempre me chamou atenção. Além disso, meu trabalho de conclusão da pós-graduação em Direitos Civis, que cursei também na Universidade Estadual de Londrina, finalizada em 2012, tratou sobre os direitos dos homossexuais à constituição de família dentro do ordenamento jurídico brasileiro, quando tal matéria ainda não era regulamentada.

Ao decidir pesquisar sobre a temática, saltou-me aos olhos a Lei nº 9.934/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em especial o seu artigo¹ 26, §9º, que

¹ “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo,

trata dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio e do conteúdo dos direitos humanos dentro deste programa de educação. A partir de então, o tema “educação em direitos humanos” passou a tomar forma para mim, e o desejo de entender e observar como e se essa educação ocorria na prática, tendo em vista a ampla legislação neste tema, se intensificou.

Assim é que busquei desviar-me do campo jurídico, propositalmente, e enveredar-me no horizonte da educação, horizonte este que me reservou magníficas surpresas, e fez tão clara a máxima de Sócrates – e que tanto se aplica a mim: “só sei que nada sei”. Qual não foi o meu espanto a me deparar com autores dos quais sequer havia ouvido falar, mas cujos ensinamentos me faziam tanto sentido. Voltando ao meu estado natal, encontrei na UNESP de Araraquara o campus que me acolheu como aluna nesta jornada rumo a uma nova visão de mundo.

A minha hipótese, à primeira vista, era a de que não havia implantação, de forma adequada e crítica, do ensino de direitos humanos, a despeito das legislações, diretrizes e normas, em qualquer estado brasileiro². Ainda, que a concepção de direitos humanos por parte dos professores e gestores era equivocada e se comparava à de grande parte da população, com uma visão restrita e, até mesmo, preconceituosa sobre o assunto.

Com foco, então, no estado de São Paulo, centralizamos, eu e meu orientador, Prof. Dr. Ari Fernando Maia, nossa pesquisa, em determinada cidade no interior deste estado, de modo a compreender qual a percepção sobre direitos humanos e sobre educação em direitos humanos dos professores e gestores do ensino médio de escolas da rede pública e que tipo de conteúdo entendem como essenciais para a educação em direitos humanos. Ainda, que nível de conhecimento eles possuem no tocante às legislações, diretrizes e normas específicas que abordam os direitos humanos e a educação em direitos humanos e como (e se) é trabalhada essa educação em seus cotidianos escolares.

Tal pesquisa desenvolveu-se, então, nos seguintes níveis: *teórico*, recuperando o histórico da educação em Direitos Humanos no Brasil, e *empírico*, através de pesquisa documental, com análise curricular e por meio de entrevistas com professores e gestores do ensino médio da rede pública de ensino. As entrevistas foram realizadas partindo de um

tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.” (BRASIL, 1996).

² Felizmente, no decorrer da pesquisa, deparei-me, em especial, com intensa e ampla produção acadêmica, oriunda da UFPB, sobre direitos humanos e educação em direitos humanos. Juntamente ao eixo teórico, verifiquei que a Universidade desenvolve um trabalho prático, relativo à educação em direitos humanos, junto à sociedade e ao governo, através de cursos, palestras, debates, seminários, fóruns, etc., além da criação de disciplinas e cursos de extensão dentro da própria Universidade, de modo a produzir o conhecimento e disponibilizá-lo a quem fosse necessário.

conjunto de questões (anexo), de caráter aberto, permitindo a intervenção da entrevistadora de modo a estimular a fala dos entrevistados sobre os temas abordados. Foram entrevistadas 08 pessoas, nas instituições de ensino na qual trabalham, em horários de intervalo de trabalho (que variavam das 7h às 22h30), em sala reservada e com boas condições de privacidade.

Considerando o número de participantes e a natureza qualitativa da investigação, foi priorizado o sentido atribuído aos direitos humanos pelos professores e as práticas que poderiam ser decorrentes de seus princípios. Todos os participantes passaram por um processo de consentimento esclarecido e assinaram um termo de consentimento, de acordo com a Resolução 466/12 do CONEP. O protocolo da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr (anexo).

1.2 Direitos humanos e educação – considerações preliminares

Abranger o universo dos direitos humanos vai muito além de argumentar sobre os direitos do indivíduo. Existe, como pano de fundo, uma construção histórica, social, econômica e cultural possibilitando e originando a existência desses direitos – e também os tornando contraditórios, além de vetar muitas das suas possibilidades. E é a convivência entre as pessoas que fez nascer, por motivos como a desigualdade, falta de liberdade, a exploração do indivíduo em suas tantas variáveis – dentre outros que serão discutidos neste trabalho – os direitos humanos como hoje conhecemos. (GALLARDO, 2014)

Na atualidade, tais direitos estão declarados e são amplamente fundamentados³. Vide a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada no cenário pós Segunda Guerra Mundial pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral, como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações, e que estabeleceu, pela primeira vez, a proteção *universal* dos direitos humanos. (ONU, 2017)

Ainda que, historicamente, outras declarações e legislações compreendidas no período da História Moderna (a título de exemplificação) – como a Lei de Habeas Corpus (Inglaterra, 1679), *Bill of Rights* (Inglaterra, 1689), a Declaração de Independência e a Constituição dos Estados Unidos da América do Norte (EUA, 1776), e as Declarações de Direitos da Revolução Francesa (França, 1789) – apresentassem direitos do indivíduo que em muito se

³ Cabe aqui destacar que a “ampla fundamentação” dos direitos humanos leva a eventuais contradições. Conforme veremos no decorrer deste trabalho, há autores que defendem que os direitos humanos têm natureza jusnaturalista, outros atestam que são, na verdade, fruto do contratualismo, dentre outras escolas de pensamento.

assemelhavam aos que compõem a Declaração de 1948, nenhuma delas possuía, em seu cerne, a pretensão de abranger a universalidade de indivíduos que esta última trouxe em sua elaboração, ainda que de forma geral.

O chocante contexto pós-guerra, tomado por medo, destruição, desolação, tristeza e indignação culminou com o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) em 24 de outubro de 1945, e foi também o motivo do despertar da simpatia e solidariedade naqueles que sobreviveram ao massacre e ao trauma deixado pela guerra violenta. Hoje, 193 países são membros da ONU, cujo documento de fundação, a Carta das Nações Unidas, traz em seu preâmbulo os seguintes dizeres:

“Nós, os povos das Nações Unidas, **resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra**, que, por duas vezes no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e **a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres**, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes de direito internacional possam ser mantidos, e **a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla**. E para tais fins praticar a tolerância e viver em paz uns com os outros, como bons vizinhos, unir nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, garantir, pela aceitação de princípios e a instituição de métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, e empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos. Resolvemos conjugar nossos esforços para a consecução desses objetivos. Em vista disso, nossos respectivos governos, por intermédio de representantes reunidos na cidade de São Francisco, depois de exibirem seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, concordaram com a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de ‘Organização das Nações Unidas.’ (ONU, 1945, p. 3) (grifo nosso)

Um primeiro olhar – mais utópico – deste preâmbulo nos leva a crer, em um primeiro momento e, em suma, que, após a Segunda Guerra Mundial, os governos se uniriam em ideal de modo a prevenir que outras barbáries nestes moldes ocorressem. Imagens de um futuro mais justo e equilibrado começaram a apresentar contornos mais ou menos delineados. O mundo, então, passaria a ter uma organização voltada ao incentivo da paz, da união entre as nações e os povos, da busca pela igualdade entre as pessoas, e do desenvolvimento mundial como um todo.

Entretanto, já neste primeiro momento, nem todos os países se mostraram entusiasmados com a ideia de integrar a Organização das Nações Unidas, o que ressaltou a

divisão ideológica e política entre as nações. Além disso, nem todos os países estavam dispostos assinar a DUDH, ante a não concordância de todas as convicções expressas no documento. Embora aprovado por unanimidade, os países do chamado “bloco comunista”, como a União Soviética, a Polônia e a Iugoslávia, além da África do Sul, entre outros, se abstiveram de votar. (COMPARATO, 2008)

Isso porque, apesar de sua pretensão utópica de conciliar mais liberdade, mais igualdade e proteção social, a DUDH já indicava apartação entre a declaração e os direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais, o que se tornou explícito quando da aprovação, em separado, dos Pactos de Direitos Civis e de Direitos Sociais, em 1966.

Norberto Bobbio afirmou que a divisão em “categorias” dos direitos humanos na própria Declaração dos Direitos Universal dos Direitos Humanos – direitos sociais e políticos – se justifica pela genuína “progressividade” dos próprios direitos humanos, e que os direitos econômicos e sociais são, naturalmente, mais difíceis de satisfazer, do que os direitos de liberdade, por exemplo:

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (...). Nascem quando devem ou podem nascer. (BOBBIO, 2004, p. 9)

Bobbio observa ainda que, na medida em que as pretensões aumentam, sua satisfação se torna cada vez mais difícil. (GALLARDO, 2014).

O fato é que, ainda que a ONU pretendesse participação igual dos países em suas Assembleias Gerais, durante a Guerra Fria, a própria Organização manteve-se essencialmente a serviço da mútua contenção das superpotências (econômicas e militares) saídas da Segunda Guerra Mundial. (ALBUQUERQUE, 1995).

A realidade nos mostra que, ainda que declarados e amplamente fundamentados (mesmo que em frente a tantas discussões sobre a amplitude destes), os direitos humanos, em muitos momentos, não passam de conceitos sem efetividade prática por conta de diversos fatores. Um exemplo que pode ser dado dos dias atuais é o caso ocorrido nos Estados Unidos da América, país que sedia o *headquarter* da própria ONU. Na cidade de Charlottesville, estado de Virgínia, ocorreu, durante o governo Trump⁴, no dia 13 de agosto de 2017, a

⁴ O governo de Donald Trump tem sido marcado por inflamados discursos de ódio. Não raro, o presidente dos Estados Unidos vem a público com falas xenofóbicas, racistas, ofensas às minorias, manifestações favoráveis à exploração de diversos países e povos. Além disso, tem demonstrado desconhecimento relativo a causas ambientais e o impacto que o meio ambiente vem sofrendo com a ação humana no planeta.

chamada “marcha dos supremacistas branco”, cujos indivíduos dela participaram acreditam serem os “homens brancos” superiores aos demais⁵.

Confrontos e morte de manifestante e policiais são algumas das sequelas desse episódio. No entanto, o que nos salta aos olhos, além de vidas arrebatadas, foi o discurso de ódio, a evidente xenofobia e a tão aclamada supremacia branca, por parte dos manifestantes. Placas com os dizeres “vamos defender os brancos e seus direitos” ao lado de bandeiras com o símbolo do nazismo podiam ser vistas em meio ao que podemos chamar de insanidade coletiva.

Ainda a título de exemplificação, podemos trazer a morte chocante de Marielle Franco, vereadora no estado do Rio de Janeiro, eleita em 2016, para a Legislatura de 2017-2020. Socióloga, feminista e militante dos direitos humanos, Marielle foi executada no dia 14 de março de 2018 (em um cenário pós-impeachment da ex-presidente da República, Dilma Rousseff) juntamente com Anderson Gomes, motorista do veículo em que a vereadora se encontrava.

Ainda em fase de investigação, a polícia suspeita que o crime que ocasionou a morte de Marielle tenha sido, na verdade, uma execução, ante a oposição, da vereadora, à violência da própria polícia militar do Rio de Janeiro e à intervenção federal nas comunidades cariocas. Em 10 de março, poucos dias antes sua morte, Marielle denunciou o 41º Batalhão da Polícia Militar do Rio de Janeiro por abuso de violência policial. Além disso, em 2008 ela havia trabalhado na CPI das Milícias (que investiga a articulação do crime organizado com o poder público), indiciando 226 pessoas, dentre as quais poderia estar o assassino de Marielle. (SCHREIBER, 2018)

O que espantou a esta que lhes escreve, e também a tantos os que acompanhavam as notícias que esse caso gerou, foi a resposta das pessoas à morte de Marielle. Enquanto uns se sentiam abalados com a execução brutal, não foram poucas as manifestações, em especial nas redes sociais, de indivíduos favoráveis à morte cruel da vereadora justamente por ela ser defensora dos direitos humanos.

Cabe aqui ressaltar que, segundo dados da Anistia Internacional, da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e da ONG Front Line, que monitoram direitos humanos pelo mundo, o Brasil está entre os países líderes em homicídios de ativistas de direitos humanos, juntamente com Colômbia, Filipinas e México. (MENA, 2018)

⁵ What's happening in Charlottesville? BBC. 2017. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/newsround/40916141>. Acesso em 16 ago. 2017.

Não serão trazidos mais exemplos, neste momento, de modo a poupar o leitor da extensa lista de barbáries que ainda são cometidas e seguem impunes através do tempo. Ideias absurdas, e que ainda sobrevivem, de que um grupo ou indivíduo é superior ao outro só nos leva a enxergar com clareza que “direitos humanos (por definição, universais) continuam a ser proposta ou exigência, *não algo que se tem, mas que se deveria ter*” (GALLARDO, 2014, p. 19). Em última instância, os discursos e práticas, que têm dentre seus fundamentos o ódio, o ressentimento em relação à cultura e aos direitos – em especial dos considerados mais fracos – , querem fazer valer o direito ao exercício direto do poder, ao invés de tornar mais efetivos os direitos que têm pretensão de universalidade.

Ainda que a efetivação da DUDH tenha um horizonte utópico, não podemos deixar de lembrar que, através de seus artigos 22 a 27, que tratam dos direitos sociais, bem como dos artigos 28 a 30, que podem ser considerados “mecanismos” de realização destes direitos, a Declaração possibilitou a existência, em diversas sociedades, de direitos como a proteção e o bem-estar sociais. Além disso, em seu último artigo, a DUDH deixa claro que nenhuma das suas disposições pode ser interpretada com o objetivo de destruir direitos e liberdades, o que, em partes, funciona como obstáculo lógico aos defensores do ódio.

Tendo em vista a importância dos direitos humanos e da sua conscientização entre todos os indivíduos do planeta, para a promoção de uma sociedade em que sejam respeitadas as diferenças e a dignidade humana, (e também de forma a ajudar na prevenção do acontecimento de episódios como os acima citados), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – agência especializada da ONU, com sede em Paris, que atua na Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação⁶ – disponibilizou, em 2004, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

Há entre os direitos humanos e a educação uma relação complementar e imprescindível. Só se constrói o ser humano como humano efetivamente através dos processos educativos:

(...) a Educação é o processo integral de formação humana, pois cada ser humano ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura. Esse processo inclui a aquisição de produtos que fazem parte da herança civilizatória e que concorreram para que os limites da natureza sejam transpostos. Entre eles se colocam os conhecimentos racionais que promoveram o desenvolvimento científico e cultural da

⁶ UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. ONU. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 13 nov. 2016.

humanidade, e a **consciência de que o ser humano é o próprio produtor das condições de reprodução de sua vida e das formas sociais de sua organização e devem ser orientadas pelos princípios da solidariedade, do reconhecimento do valor das individualidades, respeito às diferenças, e pela disciplina das vontades.** (RODRIGUES, 2001, p. 232) Grifo nosso

Neste tocante, o Parecer do Ministério da Educação sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, publicado no Diário Oficial da União em 2012, pontua, de forma primorosa, a inter-relação acima mencionada:

(...) a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). **Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos.** Neste contexto, a **Educação em Direitos Humanos** emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela **poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos.** (BRASIL, 2012)

Para que se estabeleça uma cultura de direitos humanos, é fundamental que os indivíduos os signifiquem, os construam como valores e se tornem agentes de promoção e defesa dos direitos humanos. E um dos meios para que isso ocorra é a educação⁷.

Por isso, tão importante o plano de ação do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, que tem como finalidade a promoção de uma cultura de defesa e para os direitos humanos, com duas fases: a primeira, do ano de 2005 ao ano de 2009, com foco no ensino

⁷ A educação aqui debatida não é aquela que reproduz e legitima a sociedade da forma como ela se encontra. Pelo contrário, como defende Adorno (1995), é a educação para a emancipação, “para a contradição e para a resistência”. Tal ideia relativa à essa educação será debatida mais adiante neste trabalho.

primário e secundário; e a segunda, do ano de 2010 ao ano de 2014, com prioridade no ensino superior e a formação de direitos humanos para professores e servidores públicos.

O Brasil⁸, como país-membro da ONU, em respeito ao PMEDH e fundamentando-se neste, apresentou no ano de 2003 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, com versão final no ano de 2006, que é de extrema importância no desenvolvimento da educação em direitos humanos no Brasil. O plano marca o compromisso do Brasil com a educação em direitos humanos⁹ enquanto política pública. No entanto, cabe ressaltar, aqui, que a adesão do Brasil a esse plano sempre encontrou resistências, e sempre esbarrou em estereótipos reproduzidos à larga na indústria cultural sobre os direitos humanos. Claramente, isso não retira a importância do plano, mas, ao contrário, colocá-lo em prática deve acontecer de forma a favorecer a criticidade, e não apenas como mera afirmação de direitos).

O próprio texto do PNEDH reconhece que, mesmo que existam normas que defendam os direitos humanos, a humanidade ainda sofre com a violação de tais direitos, com destaque para a América Latina, ante a extensão das violências social e política sofridas pelos povos deste continente.

Podemos observar que as Constituições e legislações dos países latinos “dizem” os direitos humanos de suas formas. Estes direitos podem, por exemplo, encontrar-se, não só em leis específicas, mas também de forma integrada em diversas legislações, planos, diretrizes, emendas constitucionais, entre outros. Ou seja, eles estão lá. No entanto, nem toda a população latina tem capacidade para exigir tais direitos. Isso porque, ora não tem acesso às instituições que os defendam, ora porque aceita suas violações como algo natural, desconhecendo os direitos humanos que lhes são inerentes e, por isso, não luta por eles diante da cultura de exploração e dominação social por outras classes. (GALLARDO, 2014).

Ou seja, a educação em direitos humanos é essencial porque, ao menos, permite que pessoas que não usufruem dos direitos saibam disso; mas, além disso, elas também precisam saber por que tais direitos lhes são negados, sendo de extrema necessidade que a educação em direitos humanos seja, também, uma educação crítica.

⁸ A cada quatro anos e meio, os países-membros da ONU devem prestar contas ao mundo sobre a situação dos direitos humanos. Com o aumento dos homicídios, ataques a comunidades indígenas e rebeliões nos presídios, o Brasil foi cobrado publicamente. Para a ONG Conectas, desde o último balanço, em 2012, o desrespeito aos direitos humanos vem aumentando gradativamente no Brasil. Fonte: **Brasil é cobrado na ONU por situação dos direitos humanos no país**. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/05/brasil-e-cobrado-na-onu-por-situacao-dos-direitos-humanos-no-pais.html>. Acesso em: 03 jun. 2017.

⁹Esta pesquisadora não vê necessidade em diferenciar os termos educação *em, para e através* dos direitos humanos, por acreditar que elas se encontram interligadas e entrelaçadas.

No Brasil, assim como ocorre nos demais países da América Latina, a realidade configura um quadro desanimador. A desigualdade e o desrespeito aos direitos humanos foram fatores constituintes de nossa sociedade. O processo de acumulação capitalista, baseado na exploração, é estruturalmente excludente (MARX, 2016), e esse foi o cenário que propôs os moldes da sociedade brasileira.

Frases como *direitos humanos para humanos direitos, bandido bom é bandido morto, a justiça é feita por ricos para os ricos, pobre não tem direitos*, entre tantas outras neste mesmo sentido, são por nós ouvidas e lidas diariamente. A verdade é que muitos acreditam devotadamente nessas afirmações¹⁰. E é por isso que a educação em direitos humanos não tem um caráter informativo, apenas. Ela também deve visar à formação para a diversidade, para a aceitação do outro, para a construção de uma consciência crítica e autocrítica, para a sensibilidade e para o conhecimento.

Neste tocante, Ana Maria Klein (2011) aborda a educação em direitos humanos e o conceito de “conhecimento historicamente construído”: os valores, atitudes e práticas sociais, assim como o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, além do fortalecimento de práticas individuais e sociais devem ser trazidos como dimensões da educação em direitos humanos, sendo que estes direitos devem se relacionar com a realidade do aluno, levando à formação de valores capazes de guiar as atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos.

Fundamentalmente, a educação em direitos humanos deve possibilitar ao indivíduo que este desenvolva uma compreensão crítica sobre as condições existentes na coletividade em que habita e da conjuntura material na sociedade que impedem uma convivência pacífica e equilibrada. Ou seja, a educação em direitos humanos deve ser política no sentido de explicitar as contradições da sociedade e os limites que os próprios direitos humanos possuem em sua pretensão de garantir melhores condições de igualdade e solidariedade entre os homens num contexto social de exploração, violência, exclusão, discriminação, competição e guerra.

Apesar de ser uma questão global, o Brasil, historicamente, sempre trouxe consigo enormes desigualdades em todas as áreas, e a educação em direitos humanos pode possibilitar um panorama em que o indivíduo seja crítico em relação ao modelo neoliberal vigente,

¹⁰ Antônio Augusto Cançado Trindade, Juiz da Corte Interamericana de Direitos Humanos acredita que o que distorce a visão dos direitos humanos, de modo geral, é a sua visão atomizada ou fragmentada. (Fonte: TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI. **Rev. bras. polít. int.** [online]. 1997, vol. 40, n.1, pp.167-177. ISSN 1983-3121. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73291997000100007>. Acesso em: 18 mar. 2018.)

vivencie seu papel político na sociedade, enxergando as desigualdades política, social, econômica como algo a ser enfrentado e derrotado, e desenvolvendo valores para que se respeite o indivíduo, suas necessidades, suas diferenças e seu real valor no mundo.

A fim de que a educação em direitos humanos seja possível e efetiva, um dos grandes pontos necessários é que os professores “sejam agentes comprometidos com a construção de uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade”. (CANDAU et al., 2013, p. 59). No entanto, segundo a autora, várias pesquisas apontam que é muito comum que o professor reproduza, em sua atuação profissional, os modelos através dos quais foi educado, sem adquirir reflexão crítica durante o ensino superior.

Neste ponto, parecemos nos deparar com um paradoxo: se a educação não permitiu ao professor uma visão crítica e emancipatória, ele jamais poderia transmitir tal educação ao aluno. Candau et al. (2013) afirma, no entanto, que existem pontos fundamentais que permitem a efetiva formação do professor para viabilizar que a educação em direitos humanos ocorra através dele.

O primeiro trata da análise da educação do próprio professor, previamente ao ensino superior, através da perspectiva histórico-crítica dos direitos humanos. O segundo ponto aborda a necessidade da concepção do professor enquanto agente sociocultural e político, construtor não só de conhecimento, mas também de valores e práticas. Finalmente, a autora discorre sobre a essencialidade da construção de um projeto político-pedagógico que incorpore a educação em direitos humanos na concepção do curso como um todo.

O próprio PNEDH traz em seu item “Formação e capacitação de profissionais” como linha geral de ação o desenvolvimento da promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da educação em direitos humanos, oportunizando ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, e o incentivo da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação em direitos humanos.

Conforme leitura do documento, verifica-se a afirmação de que o governo se comprometeria com a população para a promoção de uma educação de qualidade para todos, tendo como princípio a afirmação dos direitos humanos.

Deduz-se, então, que, para que isso ocorra, os profissionais da educação atuantes nos dias de hoje, em especial, os professores, sejam conhecedores dos direitos humanos e comprometidos com a construção de uma cultura pautada nestes.

No entanto, a qualidade da educação no Brasil se encontra (bem) abaixo do esperado no que diz respeito à conscientização e à emancipação do indivíduo. Para confirmar isso, basta ter acesso, por exemplos, nas redes sociais e na grande mídia, ao discurso inflamado da

população em geral, bem como de políticos, líderes religiosos, artistas e demais personalidades contra os direitos humanos.

Enquanto país “em desenvolvimento”, o próprio Brasil não é emancipado, o que torna difícil a implementação de uma educação que transforme o pensamento e a conscientização dos indivíduos. A real necessidade, aqui, é a da construção de um modelo de educação que busque romper com a atual estrutura do modo de produção de consciências humanas na sociedade capitalista, conforme preconiza Theodor Adorno.

Em “Educação e Emancipação”, Adorno (1995) defende a necessidade da construção de uma teoria social que indicasse as possibilidades de libertar o indivíduo de sua incapacidade de perceber a realidade e de oportunizar o desenvolvimento de ações autônomas, o que só poderia ocorrer através da educação. E para que isso ocorra, o professor deve, nas palavras de Candau et al. (2013) ser um dos agentes transformadores e mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social, verdadeiros promotores de uma educação em direitos humanos, possibilitando-se, assim, a emancipação defendida por Adorno e, futuramente, a mudança social.

1.3 Objetivos da pesquisa

A presente pesquisa se constituiu em duas frentes: a) buscar a conceituação do termo direitos humanos, a sua história e importância social e cultural dentro da sociedade e do modelo econômico capitalista em que vivemos. De forma mais específica, nos dedicamos à leitura e análise das principais legislações, diretrizes, planos, decretos e programas brasileiros e mundiais especificamente voltados à educação em direitos humanos; b) realizar uma investigação empírica sobre as concepções e práticas de professores do ensino médio da rede pública de ensino sobre direitos humanos.

O **objetivo geral** deste trabalho ficou estabelecido da seguinte forma:

- Verificar a percepção de professores e gestores do ensino médio da rede pública de ensino de uma cidade do interior de São Paulo sobre direitos humanos e educação em direitos humanos, identificar resistências e lacunas na formação em direitos humanos destes profissionais, a partir da bibliografia pesquisada, diagnosticar a distância entre a normatização (legislações, diretrizes, planos, decretos e programas) e a realidade destes profissionais, em especial com relação às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, e quais as ações destes profissionais no âmbito

escolar para que tais direitos sejam abordados e discutidos, respeitadas as legislações, diretrizes, planos, decretos e programas brasileiros e mundiais no tocante ao assunto.

Já os **objetivos específicos** foram organizados da seguinte maneira:

- Questionar professores e gestores sobre o que estes entendem por direitos humanos e educação em direitos humanos, bem como seus parâmetros legais e normativos;
- Indagar as fontes de informação relacionadas aos direitos humanos utilizadas pelos professores e gestores;
- Indagar como são trabalhados, por professores e gestores, os direitos humanos no ambiente escolar;
- Investigar quais as dificuldades para se ensinar e se trabalhar os direitos humanos.

1.4 Método e abordagem da pesquisa

A abordagem utilizada na presente pesquisa é a qualitativa e as técnicas utilizadas são: **entrevistas** (aprovadas previamente à suas aplicações pelo Comitê de Ética da UNESP/FCLAr) com professores e gestores, no ambiente escolar, de modo a permitir que o(a) entrevistado(a) se expressasse livremente dentro das questões realizadas a ele(a), em um ambiente privado. Para isso, foi elucidado que não havia respostas corretas, mas sim uma visão pessoal sobre o assunto abordado. Isso porque,

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)

Além disso,

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 17).

A riqueza de informações obtidas através da entrevista foi o ponto principal que levou esta pesquisadora a se utilizar desta ferramenta como fonte de informações.

Além das entrevistas, e previamente a estas, outra estratégia utilizada é a realização de **revisão bibliográfica**, com levantamento de pesquisas sobre a mesma temática, o que levou à decisão de conceituar os direitos humanos, a partir de uma visão crítica da sociedade,

observando sua história social, entendendo-os como produtos de lutas sociais, em sociedades crescentemente desiguais. Isso, porque, as pesquisas encontradas por esta autora em bancos de teses e dissertações (que tratam da educação em direitos humanos e da percepção e do trabalho com direitos humanos do professor e do gestor na rede pública de ensino) não traziam a conceituação do termo.

Finalmente, utilizei-me da **pesquisa documental**, ao analisar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o currículo do ensino médio do estado de São Paulo e sua ligação com os direitos humanos e a educação em direitos humanos. Desta forma, foi possível o desenvolvimento e desfecho da presente pesquisa.

1.5 Entrevistas e coleta de dados

De modo a possibilitar a realização das entrevistas, foram estudadas as principais legislações, diretrizes, planos, decretos e programas nacionais e mundiais de educação em direitos humanos, além de realizada a análise do currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo com base na teoria crítica.

Tais documentos e legislações propõem que a educação em direitos humanos exista como uma educação para uma cultura democrática, compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. Para que tal educação exista, necessário é que o professor e o gestor das escolas públicas do estado de São Paulo tenham conhecimento da temática e saibam aplicá-la em seu cotidiano escolar.

Com base nas informações contidas em tais documentos, bem como nas legislações, diretrizes, planos, decretos e programas nacionais e mundiais de educação em direitos humanos, esta pesquisadora, juntamente com o Prof. Dr. Ari Fernando Maia, desenvolveram questionário, sendo posteriormente aplicados a professores e gestores.

Com tais resultados, foi possível, assim, compreender quais as percepções e conceitos relativos a direitos humanos e educação em direitos humanos destes profissionais e, ainda, se há ou não respeito às normas e planos educacionais que regem o nosso país neste âmbito.

2 OS DIREITOS HUMANOS E BREVES ANÁLISES JURÍDICO-FILOSÓFICA E SÓCIO-HISTÓRICA

“Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo; Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem; Considerando que é essencial a proteção dos direitos do Homem através de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão [...]”

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.
Preâmbulo

Para poder desenvolver esta pesquisa, a primeira ideia que me ocorreu à mente foi a da necessidade de esmiuçar o conceito de direitos humanos. Para mim, impossível seria tratar de tais direitos e da educação em direitos humanos sem antes, ao menos, tentar esgotar a análise de todas as perspectivas que eu pudesse encontrar na literatura sobre eles, de modo a me permitir maior segurança e embasamento não só na escrita desta dissertação, mas, em especial, no momento das entrevistas, instante crucial que iria me oportunizar o alcance dos meus objetivos da pesquisa.

Assim é que eu, com o saber limitadíssimo sobre o tema, dei início, no ano de 2015, às primeiras buscas sobre o tema, finalizando-as (pelo menos no tocante a este estudo), no mês de março de 2018, com a conclusão desta dissertação de mestrado. Incontáveis foram as definições com as quais me deparei. No início, muitas dúvidas pairavam sobre mim com relação a qual linha de entendimento seguir quanto aos direitos humanos e sua compreensão. Percebi que conceituar tais direitos não é exercício simples.

No entanto, ainda que existam diversos posicionamentos, estudos, análises e pensamentos sobre a questão, me debrucei sobre as abordagens jurídico-filosófica (termo que tomei a liberdade de utilizar, por entendê-lo como o que melhor nomearia a fundamentação dada ao conceito de direitos humanos a partir do direito e de seus filósofos) e sócio-histórica, a partir das reflexões e considerações do professor chileno Helio Gallardo em sua atual obra “Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos” (2014).

Assim o fiz porque, com o natural evoluir da pesquisa, pude notar que estas seriam, a meu ver, e ante a construção social em que vivemos, as melhores aproximações à realidade conceitual dos direitos humanos.

Em um primeiro momento, durante as buscas, me deparei com a conceituação de direitos humanos dada pela Organização das Nações Unidas. A ONU “define” os direitos humanos como

[...] direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação. (ONU, 1948)

A expressão “define” está amparada acima pelas aspas porque a explicação da Organização das Nações Unidas sobre os direitos humanos não é, na verdade, uma definição. Ela apenas se refere aos direitos humanos como inerentes a todos os seres humanos, independente de sexo, raça, nacionalidade, etnia, língua, religião e outros *status*.

Em seguida, então, a sequência natural da busca pela definição do que seriam os direitos humanos me levou à Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948. Qual não foi o meu espanto quando nada encontrei neste documento, de forma clara, a me permitir conceituar, de forma simples e objetiva, os direitos humanos. Busquei, desta forma, amparar-me em dicionários e doutrinadores clássicos do direito brasileiro.

De acordo com o dicionário Michaelis (2018), o vocábulo *humano* significa “1 Relativo à natureza do homem; humanal. 2 Constituído por homens. 3 Que denota compaixão.”. Já *direito* é um substantivo que têm, dentre outros sentidos, os de “1 Indivíduo que segue os bons costumes. 2 O que é justo perante a lei. 3 Prerrogativa legal, conferida a alguém, para exigir de outrem algum procedimento. 4 Privilégio de praticar ou não um determinado ato. 8 JUR Conjunto de normas jurídicas que funcionam como referencial de justiça.”

Conforme o Dicionário de Políticas Públicas,

A expressão “direitos humanos” também é normalmente empregada para designar direitos que existem independentemente de seu reconhecimento na ordem jurídica, com validade universal. Conceito por vezes associado à ideia do direito natural, inerente à natureza humana, própria do Iluminismo; nessa acepção, são direitos em sentido fraco. “Direitos fundamentais”, por sua vez, são direitos de categoria especial, consagrados nas Constituições; representam a base ética do sistema jurídico estatal e podem não ter a vigência universal, própria dos direitos humanos. O conceito de direitos

humanos, portanto, seria mais amplo e impreciso do que a noção de direitos fundamentais. A distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais encontra-se hoje superada, sendo mesmo irrelevante, posto constituírem um só instituto jurídico. (GIOVANNI; NOGUEIRA org. 2015)

Para o respeitado jurista e doutrinador constitucionalista, José Afonso da Silva (2006), direitos humanos podem ser definidos como aqueles que se referem a “princípios que resumem a concepção de mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico”. Ou seja, os direitos fundamentais são *positivados*¹¹ em uma determinada legislação de um dado país, são reconhecidos formalmente e de forma concreta e materialmente efetivados. São *leis* que existem de modo a possibilitar que haja uma convivência digna, livre e igual para todos os indivíduos.

Buscando, então, a visão de outras áreas sobre o tema, defrontei-me com o respeitado canal no YouTube denominado “Casa do Saber”. Nele, a consultora da Comissão Nacional da Verdade, doutora em Ciência Política, Glenda Mezarobba (2015), afirma que “os direitos humanos são os direitos que todos os seres humanos possuem por serem seres humanos”, e dizem respeito a toda a humanidade.

A partir de então, dentro do universo da pesquisa, pude compreender que o conceito simples e objetivo que buscava talvez nunca fosse encontrado, justamente porque os próprios direitos humanos não são simples, tampouco, objetivos.

Diversas são as possibilidades em definir os direitos humanos fundando-se em pressupostos epistemológicos distintos. Podemos enxergá-los enquanto direitos que já nascem com o indivíduo (jusnaturalismo); como acordo entre indivíduos; ainda, como lutas e conquistas de alguns povos/agrupamentos na sociedade; e, finalmente, como direitos discutidos entre partes.

Gallardo (2014, pp. 21-22) evidencia que “nem todo mundo diz, nem diz da mesma maneira, direitos humanos”. Com esta afirmação concorda a autora Marie-Bénédicte Dembour (2010), que esclarece, em um estudo mais aprofundado sobre o tema, que as pessoas não contemplam os direitos humanos da mesma forma.

Neste trabalho de dissertação, de modo a elucidar e exemplificar os diferentes pensamentos sobre os direitos humanos, foram utilizadas as considerações da autora acima

¹¹ Esta pesquisadora utiliza-se, neste trabalho, do termo “positivado” no sentido de “transformado em lei, em norma jurídica”: “Instituído em códigos e leis; vigente e eficaz (diz-se de direito)”. Novíssimo Aulete. Dicionário da Língua Portuguesa. Versão Digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/positivado>>. Acesso em 06 dez. 2016.

citada¹². Segundo Dembour, foi realizada análise da literatura acadêmica, abrangendo todas as áreas em que se produz conteúdo sobre direitos humanos, e se baseiam em Max Weber e o conceito de tipos ideais¹³.

A primeira é descrita como *escola naturalista*. É, deveras, sedutor enxergar os direitos humanos de forma *jusnaturalista*, enquanto intrínsecos ao ser humano, como se bastasse existir para ser possuidor destes direitos. Aliás, não se trata aqui de posse, mas de direitos enquanto parte do que se é. Não são necessários quaisquer esforços, basta ser e os direitos humanos são e estão com o ser humano. Nesta definição, os direitos humanos são dados e existem sem depender de leis, declarações, acordos e pactos. Além disso, são absolutos e sua universalidade deriva do seu caráter *natural*. A *escola naturalista* defende que os direitos humanos existem independentemente do reconhecimento social. A desvantagem desse tipo de pensamento está na evidente diversidade de formas de ser dos humanos, e da tendência recorrente de determinados grupos de considerarem outros menos humanos; além disso, o que aparentemente se ganha em afirmação da legitimidade dos direitos humanos se perde em relação à necessária autocrítica histórico-filosófica desses direitos, sua origem racionalista, ocidental, patriarcal.

Já para a *escola deliberativa*, os direitos humanos são valores políticos que sociedades livres decidem adotar, e existem devido a um acordo social. Para essa escola de pensamento, as leis constitucionais de cada país expressam os valores dos direitos humanos, mas, ainda que cada país possua sua constituição, a *escola deliberativa* entende que os direitos humanos não são universais e isso só acontecerá quando todos os indivíduos estiverem convencidos de que tais direitos são a melhor forma de regular uma sociedade. A inconveniência de tal perspectiva diz respeito ao pressuposto de que as sociedades ocidentais são intrinsecamente democráticas e igualitárias, ou seja, os argumentos de cada indivíduo podem ser ouvidos para compor a “vontade geral”. Efetivamente, entretanto, a existência de uma esfera pública atuante é altamente duvidosa, considerando, principalmente, a força da indústria cultural e as diferenças abissais de nível educacional e de poder de comunicação.

A terceira escola apontada pela autora é a *escola de protesto*. Segundo Dembour, há aqui grande preocupação em reparar injustiças e equilibrar a sociedade em defesa de pessoas pobres, sem privilégios e oprimidos. No entanto, diferentemente das escolas já apresentadas, a *escola de protesto* tende a enxergar as leis que amparam os direitos humanos como parte de

¹² Marie-Bénédicte Dembour é professora de Direito e Antropologia na Universidade de Sussex e autora no Projeto MUSE – Human Rights Quarterly, publicado pela John Hopkins University Press.

¹³ Tradução da pesquisadora.

um processo de tornar rotineira a tendência de favorecer a elite e, por isso, estão ainda longe de corporificarem a verdadeira ideia dos direitos humanos. Ou seja, os direitos humanos não são o fim das lutas sociais pela igualdade, nem constituem a finalidade das lutas. Há uma aporia, uma contradição essencial, entre a perspectiva marxista e dos direitos humanos porque esses são, histórica e epistemologicamente, vinculados a valores burgueses, e a luta socialista aponta para além da ordem social capitalista. Entretanto, é preciso reconhecer que eventualmente as lutas sociais podem se utilizar dos direitos humanos como ferramentas úteis, seja para buscar conquistar igualdades, seja para desconstruir privilégios.

A última escola trazida por Dembour é a *discursiva*. Para ela, os direitos humanos só existem porque as pessoas falam sobre eles. Os estudiosos desta escola defendem que os direitos humanos não são dados, e nem mesmo são a resposta para os males do mundo, mas reconhecem que a linguagem em torno dos direitos humanos se tornou poderosa para expressar reivindicações políticas. Mesmo vendo os direitos humanos como um proeminente discurso ético-político que traz bons resultados, a *escola discursiva* justifica que outras ideias superiores de emancipação podem surgir e serem colocadas em prática. Essa escola nos previne contra apreensões ingênuas dos direitos humanos, chamando a atenção para o caráter ambíguo dos discursos que se inserem, de uma forma ou de outra, em relações de poder – todo discurso que afirma determinada forma de poder encontra resistências e discursos contrários, constituindo essa dinâmica um elemento essencial das relações. Assim, essa perspectiva nos torna atentos a pressupostos ingênuos que deduzem harmonia entre sujeitos sociais distintos que afirmam de forma diferente os vários discursos que circulam na sociedade.

Ainda que a *escola naturalista* seja a mais comumente referida e tendo prevalecido mais tempo como ideal de fonte do surgimento dos direitos humanos, as demais escolas têm se destacado dentro da academia. A *escola discursiva* não tem tido muito espaço dentro dos estudos dos direitos humanos, tendo em vista que não acredita que estes sejam uma boa forma de se trabalhar os problemas do indivíduo, enxergando-os apenas enquanto discurso. (DEMBOUR, 2010)

Este trabalho adota, dentro da perspectiva da *teoria crítica*, as concepções das *escolas de protesto e discursiva*. Isso, porque, os direitos humanos surgem a partir de contradições e conflitos sócio-políticos. A razão é, aqui, determinada e condicionada pelos indivíduos, pela sociedade e suas mudanças, assim como ocorre com os direitos humanos, e apenas a razão crítica irá percebê-los como e o que são e sua importância dentro da sociedade capitalista em

que vivemos. Além disso, a *escola discursiva* defende o poder dos direitos humanos dentro do âmbito político-social.

2.1 Os direitos humanos na visão jurídico-filosófica

O direito é construção histórica, resultado das mudanças que ocorrem no espaço e tempo. Conforme ensina Silva (2005, p. 33), o “Direito é fenômeno histórico-cultural, realidade ordenada, ou ordenação normativa da conduta segundo uma conexão de sentido.” O direito nunca é pronto e acabado. Logo, os direitos humanos também estão sempre em construção.

Os registros mais remotos da proteção dos direitos humanos datam da Era Axial¹⁴, período em que despontou a ideia de uma igualdade essencial entre os homens, ao mesmo tempo em que nasce a lei escrita. (COMPARATO, 2008)

Assim, então, no decorrer da história da humanidade,

[...] alguns antecedentes formais das declarações de direitos foram sendo elaborados, como o veto do tribuno da plebe contra ações injustas dos patrícios em Roma, a lei de Valério Públicola proibindo penas corporais contra cidadãos em certas situações até culminar com o *Interdicto de Homine Libero Exhibendo*, remoto antecedente do *habeas corpus* moderno, que o Direito Romano instituiu como proteção jurídica da liberdade. Não nos iludamos, contudo, porque essas medidas tinham alcance limitado aos membros da classe dominante, mas, em Atenas, já se lutava pelas liberdades democráticas. **Foi, no entanto, no bojo da Idade Média que surgiram os antecedentes mais diretos das declarações de direitos.** (SILVA, 2005, pp. 150,151). (Grifo nosso)

Para o Direito, o primeiro documento a assegurar alguns dos direitos do homem foi a *Magna Carta*, em 1215, – que, em realidade, não tem natureza constitucional e sim de convenção, mas que vinculava o rei às suas próprias leis – redigida na Inglaterra e direcionada à proteção dos privilégios dos “homens livres”, o que quer dizer, na verdade, proteger os senhores feudais dos poderes exorbitantes dos reis e do clero. (COMPARATO, 2008)

Entre o advento da *Magna Carta*, em 1215, e o *Bill of Rights*, em 1689, a ideia defendida por Thomas Hobbes, em *Leviatã* (1651), tomou força por toda a Europa, e, em especial, na Inglaterra. Para o filósofo,

¹⁴ O filósofo Karl Jaspers nomeou o período que vai de 800 a. C. a 200 a. C. Segundo ele, neste período, o homem tomou consciência de si e de seus limites. Fonte: JASPERS, Karl. **Origem e meta da história**. Barcelona: Edições Altaya, 1995.

[...] o primeiro direito do ser humano consistia no direito de usar seu próprio poder livremente, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida. [...] para sobreviver ao estado da natureza, no qual todos estão em confronto (o homem seria o lobo do próprio homem), o *ser humano abdica dessa liberdade inicial e se submete ao poder do Estado (o Leviatã)*. A razão para a existência do Estado consiste na necessidade de se dar segurança ao indivíduo, diante das ameaças de seus semelhantes. (RAMOS, 2014, cap. 4) (grifo do autor)

Ainda que o conceito de liberdade de Hobbes seja diferente daquele que compõe o direito à liberdade como conhecemos, – já que, para ele, o homem é livre quando pode usar o próprio poder da maneira que quiser, e que, fatalmente, a liberdade levaria à guerra e à destruição, devendo a sociedade se submeter ao *poder soberano* de um Estado que tudo pode (RIBEIRO, 2002) – o seu pensamento foi importante para a gênese do *Bill of Rights*, pois, enfatizou a ideia do homem enquanto indivíduo.

Cabe apontar aqui que o filósofo defende, conforme sua célebre frase, que “o homem é o lobo do homem”. Para ele, o homem não conseguiria conviver em sociedade sem regras impostas juridicamente e aplicadas pelo Estado.

Hobbes foi estritamente importante, também, porque seu raciocínio amparou o pensamento de que a força normativa pertence ao Estado. Para ele, o Estado só existe se todos os indivíduos assinarem um contrato transferindo a este o poder de manutenção da vida e da liberdade de cada um desses indivíduos. Em contrapartida, o Estado deve agir sempre em prol da manutenção da vida e da liberdade de cada um da sociedade, sob pena de ser desobedecido pelo indivíduo.

Desta forma, Hobbes rompe com a ideia de que o poder de Deus se encontra também no clero, transferindo-os somente para o soberano, reforçando, ainda mais, o entendimento da *Magna Carta* de que a igreja não deveria ter poder desmensurado sobre as pessoas.

Em contrapartida, John Locke (1632-1704) contribuiu essencialmente na força do *Bill of Rights*, de 1689. Para o pensador, o direito dos indivíduos deve existir mesmo contra o Estado, ideia que dá força aos direitos humanos nos tempos contemporâneos.

Além disso, Locke – representante do jusnaturalismo – apresentou a teoria da propriedade, que defendia que a posse já existe no estado de natureza, sendo um direito natural do indivíduo que não pode ser violado pelo Estado. Outra ideia defendida pelo filósofo – e talvez a de mais valia – é a de divisão de poderes (Legislativo, Executivo e Federativo, sendo este último relativo às atividades de guerra e paz, omitindo o Judiciário por argumentar que este fazia parte do Poder Legislativo, tendo como função a execução das leis). (RAMOS, 2014)

O *Bill of Rights* surgiu a partir da iniciativa do Parlamento, colocando fim ao regime de monarquia absoluta, transferindo o poder de legislar e criar tributos ao próprio Parlamento, provendo-lhe liberdade perante o chefe de Estado. (RAMOS, 2014) A monarquia constitucional inglesa fundamentou-se em Locke e sua teoria ao submeter-se à soberania popular. Ainda que não tratasse exclusivamente de direitos humanos, o *Bill of Rights* permitiu a divisão de poderes e a inspiração para as democracias liberais da Europa e América.

Em 1762, surge a obra *Do contrato social*, de Jean-Jacques Rousseau. Para ele, igualdade e liberdade são próprias do ser humano e, sendo assim, são inalienáveis. Rousseau pretende estabelecer em *Do contrato social* “as condições de possibilidade de um pacto legítimo, através do qual os homens, depois de terem perdido sua liberdade natural, ganhem, em troca, a liberdade civil.” (NASCIMENTO, 2002, p. 26) Para o pensador, o povo é soberano, e o governo deve ser submisso a esse povo, que faz as suas próprias leis e segue-as, traduzindo o verdadeiro sentido de liberdade.

A primeira declaração que trouxe a base dos direitos humanos como foco, bem como a ideia de homens livres com mais intensidade foi a *Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia*, em 1776, que consolidava os fundamentos dos direitos do homem, como o direito à vida, à igualdade e à liberdade, delimitando o poder estatal e concebendo o governo democrático após a independência da coroa britânica. Essa Declaração é não muito anterior à *Declaração de Independência dos Estados Unidos*, também de 1776. Silva (2005) explica que ambas foram “inspiradas nas teorias de Locke, Rousseau e Montesquieu” e possuem, em sua base, similar texto em defesa dos direitos do homem no tocante à proteção à vida, liberdade e igualdade.

Em 1787, a *Constituição Norte-Americana* não continha em seu texto base qualquer declaração de direitos do homem, o que só ocorreu após a pressão de alguns Estados independentes americanos, que “somente concordaram em aderir a esse pacto se se introduzisse na Constituição uma *Carta de Direitos*, em que se garantissem os direitos fundamentais do homem.”, conforme nos ensina José Afonso da Silva (2005, p. 73). O *Bill of Rights* americano foi aprovado em 1791, assegurando direitos individuais, que sobrevivem até hoje naquele país.

Já a insatisfação do povo francês com o governo absolutista e o regime feudal¹⁵ deu origem à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, em 1789.

¹⁵ Cabe aqui ressaltar que, além da busca filosófica pela liberdade, igualdade e fraternidade (lema da Revolução Francesa), os povos que deram origem à burguesia buscavam, também, a não intervenção do Estado no mercado,

Foi assim que os protagonistas da Revolução Francesa de 1789 compreenderam o momento extraordinário que estavam vivendo. A febre e o fervor revolucionários faziam com que cada militante se sentisse como que saindo das cinzas, da morte para a vida. E lá estavam eles a empunhar o *Contrato social* como uma espécie de manual de ação política e a eleger o seu autor como o primeiro revolucionário. (NASCIMENTO, 2002, p. 32)

A declaração francesa emprestou a técnica das declarações americanas, sendo que elas

[...] não eram, por seu turno, senão o reflexo do pensamento político europeu e internacional do século XVIII – dessa corrente da filosofia humanitária cujo objetivo era a libertação do homem esmagado pelas regras caducas do absolutismo e do regime feudal. E porque essa corrente era geral, comum a todas as Nações, aos pensadores de todos os países, a discussão sobre as origens intelectuais das Declarações de Direitos americanas e francesas não tem, a bem da verdade, objeto. Não se trata de demonstrar que as primeiras Declarações “provêm” de Locke ou de Rousseau. Elas provêm de Rousseau, e de Locke, e de Montesquieu, de todos os teóricos e de todos os filósofos. As Declarações são obra do pensamento político, moral e social de todo o século XVIII. (MIRKINE-GUETZÉVITCH, 1951 apud SILVA, 2006, p. 157)

Ainda que com base nas Declarações americanas, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* possui eminente importância porque seu foco não é apenas o povo francês, estendendo-se à universalidade dos povos e se dirigindo a toda humanidade:

Declarar os direitos também teve consequências fora da França. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão transformou a linguagem de todo mundo quase da noite para o dia. A mudança pode ser encontrada de forma especialmente clara nos escritos e discursos de Richard Price, o pregador britânico dissidente que havia inflamado a controvérsia com seu discurso dos "direitos da humanidade" em apoio aos colonos americanos em 1776. O seu panfleto de 1784, *Observations on the Importance of the American Revolution*, continuava na mesma veia: comparava o movimento de independência americano à introdução do cristianismo e predizia que ele "produziria uma difusão geral dos princípios da humanidade" (apesar da escravidão, que ele condenava categoricamente). Num sermão de novembro de 1789, Price endossava a nova terminologia francesa: "Vivi para ver os direitos dos homens mais bem compreendidos do que nunca, e nações ansiando por liberdade que pareciam ter perdido a ideia do que isso fosse. [...] Depois de partilhar os benefícios de uma Revolução [1688], fui poupado para ser testemunha de duas outras Revoluções [a americana e a francesa], ambas gloriosas". O panfleto escrito em 1790 por Edmund Burke contra Price, *Reflexões sobre a revolução na França*, desencadeou por sua vez um frenesi de discussão em várias linguagens sobre os direitos do homem. (HUNT, 2009, p. 134)

Com a consolidação da Declaração de 1789 e da sociedade burguesa, a *Constituição Francesa* de 1848 traz artigos que tratam sobre a liberdade do trabalho, bem como o direito à educação, desde que voltados para aquele fim. De 1864, a *Convenção de Genebra* trouxe a ideia de *direito humanitário*, de forma internacional, abordando sobre o cuidado dos militares feridos em guerra, e que foi assinada somente pelas potências europeias. (SILVA, 2005).

Com o avançar do tempo e o fortalecimento do regime liberal-burguês, iniciaram-se as crises econômicas, a miséria dos proletários e o desemprego. A liberdade e igualdade defendidas pelas legislações eram apenas abstratas e segmentadas em determinadas classes sociais. Neste contexto, é promulgada a *Constituição Mexicana*, em 1917, sendo a primeira a atribuir direitos trabalhistas ao indivíduo, adicionando-os à lista dos direitos do homem. Na Europa, em 1919, logo após a Primeira Guerra, uma Alemanha devastada promulga a *Constituição de Weimar*, que segue o mesmo caminho da legislação mexicana, limitando a “jornada de trabalho, o desemprego, a proteção da maternidade, a idade mínima para admissão de empregados nas fábricas e o trabalho noturno dos menores na indústria”. (Silva, 2005, p. 79). Ainda, a *Constituição de Weimar* traçou as linhas para a estrutura mais elaborada do Estado, e, além de declarar os direitos e deveres fundamentais, coloca os direitos sociais em uma seção destinada apenas a eles.

Cabe destacar aqui, que, para este trabalho, a *Constituição de Weimar* tem especial importância, pois, foi ela que dispôs, com destaque, sobre a educação pública, ajudando a organizar as bases da democracia social, conforme pontua Comparato (2008, p. 195 a 198):

Consagrando a evolução ocorrida durante o século XIX, e que contribuiu decisivamente para a elevação social das camadas mais pobres da população em vários países da Europa Ocidental, atribuiu-se precipuamente ao Estado o dever fundamental de educação escolar.

[...]

Art. 145. A escolaridade é obrigatória para todos. Ela é realizada, fundamentalmente, pela escola popular em pelo menos oito anos letivos e pela anexa escola complementar, até os dezoito anos completos. O ensino e o material didático, na escola popular e na escola complementar, são gratuitos.

Art. 146. A instrução pública é estruturada de forma orgânica. Para cada escola primária comum organiza-se uma escola média e uma escola superior. Para essa organização, o determinante é a pluralidade das vocações de vida, sendo que, para a admissão de uma criança em determinada escola, são levadas em conta suas aptidões e inclinações; não a situação econômica, a posição social ou a religião de seus pais.

No âmbito municipal, porém, são instituídas, a pedido das pessoas responsáveis pela educação das crianças, escolas populares adaptadas à sua confissão religiosa ou à sua visão de mundo, desde que o ensino, no sentido disposto na primeira alínea deste artigo, não seja prejudicado. A vontade das pessoas encarregadas da educação das crianças deve ser, tanto quanto

possível, levada em consideração. As particularidades locais determinam a legislação dos Estados federados, respeitados os princípios de uma lei nacional.

Para o acesso de pessoas de poucos recursos às escolas médias e superiores, subsídios públicos são oferecidos pelo Estado central, os Estados federados e os Municípios, para os pais de crianças que sejam consideradas aptas a cursar escola média e a escola superior, até o final de seus estudos.

Após tantas declarações, constituições, leis e convenções tratando dos direitos do homem de forma esparsa, é em consequência da Segunda Guerra Mundial que nasce a Organização das Nações Unidas (1945) e sua posterior *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948).

A ONU é fundada com o objetivo de

1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz;
2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal;
3. Conseguir uma 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 ou religião; e
4. Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns. (ONU, 1945, p. 4-5)

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é, no campo jurídico, o natural desfecho de outras legislações esparsas sobre a questão e o instante mais importante no estudo dos direitos do homem. Em seu preâmbulo, a DUDH afirma a dignidade humana, o ideal democrático, a igualdade de direitos e a liberdade, como sendo um ideal comum a ser atingido por todos os povos e nações, objetivando que todos, através do ensino e da educação, promovam o respeito a esses direitos e liberdades. (ONU, 2017)

Os direitos e garantias individuais, como o direito à vida, à liberdade, à expressão, por exemplo, são registrados do artigo 1º ao 21. Do artigo 22 ao 28, estão estampados os direitos sociais do homem, como o direito ao trabalho, à cultura, à segurança social, dentre outros. O artigo 29 trata da obrigação que o ser humano tem para com a sociedade, bem como suas limitações, que só podem existir em virtude da lei e, finalmente, o artigo 30 defende a própria Declaração e sua existência.

A DUDH, além de promover os direitos humanos na esfera internacional, também alicerçou as bases dos direitos humanos como conhecemos hoje. Segundo Trindade (2011), em um panorama jurídico, os direitos humanos passaram a configurar uma unidade universal, indivisível, interdependente e inter-relacionada.

Sua força enquanto norma foi motivo de debates em seu advento. Silva e Accioly (2002) relatam que, quando da elaboração da Declaração, a Grã-Bretanha defendia a adoção de um tratado, que tornasse compulsório o combate à violação aos direitos humanos. No entanto, os Estados Unidos da América legitimavam apenas a declaração como simples recomendação que não teria força obrigatória frente aos Estados, sem afetar suas soberanias:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi assinada solenemente em Paris em 10 de dezembro de 1948. Não obstante a ênfase dada ao reconhecimento dos direitos humanos, a Senhora Roosevelt¹⁶ reiterou a posição de seu país, no sentido de que a Declaração não era um tratado ou acordo que criava obrigações legais. Aliás, a afirmativa era desnecessária. Conforme foi visto, não obstante a importância que algumas resoluções tenham tido, a doutrina é unânime ao afirmar que não são de implementação obrigatória. (SILVA; ACCIOLY, 2002, p. 354).

Para o direito, uma declaração não possui força normativa, o que quer dizer que tecnicamente, a DUDH é uma recomendação da ONU aos Estados que a compõem, mas não uma lei. No entanto, ainda que sem força de lei, em dezembro de 1966, a Assembleia da ONU adotou dois pactos internacionais de direitos humanos – o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais –, que desenvolveram detalhadamente o conteúdo da DUDH, sendo que, ao primeiro foi anexado um Protocolo Facultativo, atribuindo ao Comitê de Direitos Humanos “competência para receber e processar denúncias de violação de direitos humanos, formuladas por indivíduos contra qualquer dos Estados-Partes”. (COMPARATO, 2008, p. 279).

Ou seja, inicia-se, dentro do processo de institucionalização dos direitos do homem a criação de mecanismos de sanção às violações dos direitos humanos¹⁷.

A DUDH foi um marco que possibilitou maior desenvolvimento e discussão com foco nos direitos humanos. A partir dela, têm se desenvolvidos inúmeros tratados, legislações e diretrizes, o que tem permitido um olhar mais valoroso e cuidadoso sobre questões

¹⁶ Eleonora Roosevelt, presidente da Comissão dos Direitos do Homem, da ONU, em 1948. (Esposa do ex-presidente dos EUA, Franklin D. Roosevelt)

¹⁷ Para Silva (2005), o grande problema está na eficácia das normas de Declarações de Direitos, ainda mais de uma Declaração Universal, que não possui instrumentos próprios para se fazer valer. Para o autor, bastaria ver o nosso continente e o nosso país.

relacionadas aos direitos humanos. Uma dessas diretrizes (o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos), por exemplo, voltou-se especificamente para a área da educação em direitos humanos – o que será, posteriormente, analisado neste trabalho, – ajudando na implementação e efetivação destes direitos, o que pode propiciar, no futuro, a mudança do nosso atual cenário jurídico e da nossa vida em sociedade.

2. 2 Uma rápida caminhada pelo cenário histórico dos direitos humanos

A existência e o reconhecimento dos direitos humanos, hoje, só são possíveis, porque houve evolução desses direitos durante a história do homem e por causa dos movimentos sociais que a acompanham.

O fato é que, se nos apoiarmos em apenas um viés de pensamento para estudarmos os direitos humanos, fatalmente limitamos a sua análise, a sua importância, o que eles representam e, principalmente, os motivos da sua efetividade – ou não – nas sociedades hoje.

Uma concepção sócio-histórica de direitos fundamentais explica, por isso, tanto a distância que existe entre o que as autoridades dizem e fazem em direitos humanos quanto à violação, postergação e invisibilização que sofrem, em relação às liberdades de primeira geração, às obrigações do Estado para com as condições de existência econômico social e cultural das populações, assim como sua clara manipulação no trato internacional. A concepção sócio-histórica indica que o fundamento dos direitos humanos está em outro mundo possível, derivado das lutas das diversas sociedades civis emergentes modernas, e na capacidade dessas lutas de conseguir a judicialização de suas demandas e a incorporação de sua sensibilidade específica ou peculiar na cultura dominante e na cotidianidade que se segue dela e potencializa sua reprodução. (GALLARDO, 2014, p. 11-12)

A concepção sócio-histórica nos traz, então, uma forma mais rica de metodologia ao estudarmos os direitos humanos, pois, abrange e envolve questões e manifestações filosóficas, históricas, religiosas, morais, políticas e econômicas como forma de construção de uma cultura de direitos humanos.

2.2.1 Os antecedentes e os fundamentos de direitos humanos

Conforme pontua Gallardo (2014), os antecedentes dos direitos humanos na história ocidental são aquelas doutrinas filosóficas, ou jurídicas, ou religiosas, que tinham como base a promoção da universalidade e unidade da experiência humana.

O pensador romano Cícero (1999, p. 136) (106 a.C. - 43 a.C.) aponta a ideia do *direito das gentes* (*jus gentium*) como um direito natural. Em sua obra *De Officiis*, ele considera a natureza das obrigações que impedem prejudicar o indivíduo: “Ora, por certo isso não se dá apenas por força da natureza, isto é, pelo direito das gentes, mas também em virtude das leis dos povos, que sustentam a coisa pública em cada cidade. Elas preceituam igualmente que não é lícito prejudicar os outros em benefício próprio.”

Paulo de Tarso (10 d.C. – 67 d.C.) defende a universalidade humana devido ao fato de perceber os seres humanos como sendo todos filhos de Deus. Para os romanos, em suas cartas, escreve que Deus não tem preferência por ninguém, igualando, dessa forma, povos e indivíduos em sua filosofia/religião cristã, com base no direito natural antigo, assim como Tomás de Aquino (1225-1274) e Luís de Molina (1535-1600).

O direito natural antigo é antecedente dos direitos humanos porque considera a humanidade enquanto unidade, capaz de reconhecer o que é justo na ordem do mundo. Por outro lado, há, também, um antecedente dos direitos humanos nos discursos individualistas, como o de Protágoras (480-411 a. C.), na Grécia antiga, que “assinalou que o *indivíduo* (homem) é a medida de todas as coisas”. (GALLARDO, 2014, p. 36). No século XIV, o Renascimento desenvolve também o conceito do individualismo, defendendo que o ser tinha o poder de criar, construir e julgar, exaltando o indivíduo e sua particularização, sem, no entanto, se opor à ideia do coletivo, ou seja, tratando coletividade e individualidade como ideias que se complementam para fomentar a ideia de espécie humana.

É na transição da Idade Média para a Idade Moderna que tal ideia se torna muito evidente: o desejo do indivíduo de se libertar do poder da coroa e da igreja leva à formação de grupos para lutar por reivindicações individuais, culminando em documentos como a *Magna Carta* (1215) e o *Bill of Rights* (1689):

Redigida em latim, em 1215, – o que explicita o seu caráter elitista – a Magna Charta Libertatum consistia em disposições de proteção ao Baronato inglês, contra os abusos do monarca João Sem Terra (João da Inglaterra). Depois do reinado de João Sem Terra, a Carta Magna foi confirmada várias vezes pelos monarcas posteriores. Apesar de seu foco nos direitos da elite fundiária da Inglaterra, a Magna Carta traz em seu bojo a ideia de governo representativo e ainda direitos que, séculos depois, seriam universalizados, atingindo todos os indivíduos [...]. (RAMOS, 2014, cap. 3)

Mas, segundo Gallardo (2014, p. 17), “como antecedente, não é fundamento, ou seja, matriz desses direitos”, o fundamento original dos direitos humanos,

[...] no sentido categorial de base sócio-histórica, e não no sentido da metafísica como causa necessária ou indutiva, não é nenhum discurso filosófico, mas uma *matriz*: a *formação social moderna* com domínio patriarcal, burguês e etnocêntrico. (GALLARDO, 2014, p.40)

Assim também defende Marx, em especial no que tange à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Marx sustentava que a declaração se tratava de um

[...] manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. [...] Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começasse sem *handicaps*, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos. E a assembleia representativa que ela vislumbrava como o órgão fundamental de governo não era necessariamente uma assembleia democraticamente eleita, nem o regime nela implícito pretendia eliminar os reis. Uma monarquia constitucional baseada em uma oligarquia possuidora de terras era mais adequada à maioria dos liberais burgueses do que a república democrática, que poderia ter parecido uma expressão mais lógica de suas aspirações teóricas, embora alguns também advogassem esta causa. Mas, no geral, o burguês liberal clássico de 1789 (e o liberal de 1789-1848) não era um democrata, mas sim um devoto do constitucionalismo, um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada e um governo de contribuintes e proprietários. (HOBSBAWN, 1996 apud TRINDADE, 2010, p. 28).

Para o autor, os movimentos que acompanharam a proclamação dos direitos humanos foram o *jusnaturalismo*, ou direito natural moderno, o *contratualismo* também moderno, a *economia política burguesa* ou liberalismo econômico e o *antiestatismo* burguês. E foram essas ideias, de pensadores como Hobbes, Locke, Rousseau, Spinoza e Smith, que permitiram a reivindicação desses direitos por indivíduos, exercendo sua liberdade, propriedade e racionalidade, através do mercado, do governo ou do Estado, fazendo coincidir seus interesses individuais com as finalidades sociais.

Segundo Locke (1632-1704), aquele que atenta contra a propriedade individual, se coloca em estado de guerra contra a humanidade, já que o direito à propriedade era considerado por ele como um direito natural. Cabe a crítica aqui no sentido de que o indivíduo imaginado por John Locke não se pode universalizar, pois nem todos são proprietários. São as determinações sócio-históricas particulares que produzem o indivíduo tal como esse projetado pelo pensador.

Gallardo (2014, p. 41) aponta que Hobbes (1588-1679) e Spinoza (1632-1677) contribuíram com a gênese desses direitos no sentido de que

Ainda que o contratualismo e o constitucionalismo tenham sido empregados para justificar o absolutismo (...), sua utilização mais propriamente moderna foi para *limitar a ação do governo* (garantismo) e, por isso, pode ligar-se à tese da divisão de poderes própria do Estado burguês e à imagem da “lei por trás da lei”, entendida em termos jusnaturalista, assim como à generalização do cidadão como alguém que pertence por sua vontade a um âmbito político (regime de direito).

Para Rousseau (1712-1778), a liberdade seria não a individual, mas a social. Em ambas as ideias, prevalece o sentido de que o indivíduo pertence à sociedade porque assim escolhe fazer. Diferentemente destes, Adam Smith (1723-1790) defende que o Estado deve ter como função a defesa da propriedade e dos contratos, sendo o universal a lógica mercantil, a propriedade capitalista, e não o ser humano.

De acordo com Gallardo (2014, p. 38), deve-se atentar, ainda, às ideias de Spencer (1820-1903), que defendem que as decisões políticas não podem interferir no desenvolvimento da sobrevivência do bem dotado, pois, são estes que “constituem a locomotiva do progresso humano, um tipo de desdobramento da evolução cósmica”. Seguindo o raciocínio de Spencer, os direitos existem naturalmente para aqueles que saibam lutar por si próprios e pelos seus direitos, sendo que os demais indivíduos são culpados por sua situação, visto quem não têm potencial para tal. Além de Spencer, Weber (1864-1920) defendia que apenas alguns indivíduos eram predestinados, por Deus, a progredir financeiramente, conferindo um valor religioso ao trabalho. Esse pensamento, no entanto, diverge daqueles que defendem uma sociedade unida.

Essa imagem de sociedade individualista, como espaço em que todos os indivíduos exercem a política e perseguem livremente seus interesses como em um grande mercado, reflete a realidade parcial do que nasce na antiga Grécia, renasce na Itália renascentista e se desenvolve na Inglaterra dos séculos XVII e XVIII, alcançando seu apogeu nos ambientes estadunidenses. Nesses lugares e nessas épocas – os períodos históricos de *associação* que seguem os de *comunidade* –, os direitos individuais saem dos castelos e são desfrutados e defendidos por homens da rua – o Terceiro Estado –, que já podem lutar legalmente por seus interesses e exercer uma política burguesa e mercantil que em grande medida perdeu seu caráter aristocrático e elitista de intriga palaciana. Assim, encontramos alguns setores da população, compostos por cidadãos *comuns* – comerciantes e trabalhadores – e não somente por aristocratas, nobres e cortesãos – guerreiros e sacerdotes –, os quais conseguiram certa influência privada nos assuntos públicos, assim como certa independência de ação e pensamento. Os filósofos analisados têm a sorte de pertencer a esses grupos sociais, cujo gozo da liberdade e outros direitos individuais indispensáveis para poder filosofar descansa, por certo, na exploração das massas populares majoritárias que carecem de filósofos, assim como de qualquer direito e qualquer liberdade – tempo e oportunidade – para filosofar. A percepção *a partir de baixo* da sociedade

por essas massas populares foi decerto muito diferente da percepção *a partir de cima* daqueles que se situavam acima deles, sobre as cúpulas do espaço social, na “república dos sábios”, um âmbito que podia ser descrito em termos individualistas, democráticos e liberais, mas que estava restringido a certas minorias privilegiadas. (PAVÓN, 2006 apud GALLARDO, 2014, p. 43-44)

Assim, como defende Gallardo (2014, p. 44), o fundamento dos direitos humanos, também entendido como sua matriz, é a *formação social moderna*, que contém tensões, conflitos e cisões. E o *lugar social* em que se fundamentam os direitos humanos se encontra na “*sociedade civil*, em sua *dinâmica emergente libertadora* ou, o que é semelhante, em seus *movimentos e mobilizações sociais contestatários*.”

2.2.2 A formação social moderna e os direitos humanos

Para que os direitos humanos sejam mais bem compreendidos, assim como qual o seu alcance e sua efetividade no cenário contemporâneo, necessário é que se entenda a formação social moderna (que, para Gallardo (2014), também se entende como sociedade civil emergente).

Neste momento, cabe, então, lembrar que a constituição da atual sociedade civil, embrionária no século XV, se deu num panorama em que agiam comerciantes de bens, dinheiro e influências, contrários aos costumes sociopolíticos dominantes.

Os mercadores, banqueiros, líderes religiosos e artistas resistiam, ou, pelo menos, lastimavam o domínio feudal dos senhores e sacerdotes, bem como o caráter fechado e/ou familiar das corporações. Os regulamentos medievais vigentes, então, não permitiam as pretensões desta nova classe. A burguesia percebe, então, que os resquícios do feudalismo europeu eram obstáculos às suas aspirações. (TRINDADE, 2010)

A atividade jurídica, que vigia, à época, provinha dos chamados “estados”, nos quais legislavam o clero e a nobreza, com influência, ainda, do direito romano. Cada um desses “estados” ou “ordens” regia-se por leis próprias: o direito era, segundo os iluministas, disperso e confuso (BITTAR, 2004), mas, não menos garantidor dos privilégios das classes legislativas e impositor de tributos, obrigações e proibições ao restante da população.

No entanto, com o passar dos séculos, o dinheiro vai se tornando a nova e exclusiva expressão do poder. Inicia-se o declínio da coroa e do clero frente ao movimento burguês. Gallardo (2014) exemplifica o desabrochar do poderio da nova sociedade civil europeia,

demograficamente pequena, mas economicamente já muito poderosa, com a viagem de estreia de Cristóvão Colombo, em 1492:

A mítica narração da primeira viagem de Colombo mostra isso (o novo poder emergindo). A rainha empenhou suas joias e, com isso, transferiu o sentido da travessia e da Conquista a um prestamista (banqueiro). Colombo entendia sua viagem como algo comercial. Por trás de poder aparente e discricionariedade reais, moviam-se as forças da então cosmopolita sociedade civil emergente europeia. (GALLARDO, 2014, p. 47)

Era essa sociedade que não mais aceitava o enraizamento senhorial, os impostos, a imposição religiosa de Deus e o poder do clero, e buscava o conhecimento e a razão para que a nobreza e a igreja não mais impusessem as suas vontades e regalias sobre si. A razão tornava-se onipotente, onisciente e onipresente, características, que, antes, pertenciam exclusivamente ao Deus medieval.

Baseando-se nesta racionalidade, o movimento social burguês reuniu forças para reestruturar o poder político, através de certas ideologias, dentre as quais, a dos direitos humanos.

Um dos pontos cruciais da necessidade da proclamação dos direitos do homem pela sociedade burguesa era a defesa da subjetividade do indivíduo. A burguesia desejava o controle dos meios de produção, de suas taxas, de suas rendas e a manipulação do próprio capital, utilizando-se do discurso do direito natural para proclamar a sua liberdade.

A sociedade deveria, dali por diante, organizar-se de acordo com o direito natural, não pelos privilégios, e o direito haveria de ser *descoberto* com os rigores da razão a que tudo ilumina (Iluminismo), contra as trevas, a ignorância e as superstições do passado. Pessoas livres e iguais, cidadão, todos “sujeitos de direitos”, deveriam estabelecer o contrato social e os contratos particulares segundo a lei, expressão da vontade “geral”, e tripartir o poder para evitar a tirania. (TRINDADE, 2010, p. 25)

Ainda que, desde o seu início, esses direitos tenham sido “proclamados como universais, integrais, e como princípios constitucionais, ou seja, sagrados, dos Estados de direito” (Gallardo, 2014, p. 34), fundamentados no direito natural, eles se restringiam a uma fração de indivíduos. Proclamava-se igualdade, mas via-se, claramente, que tal igualdade não se estendia à universalidade. Trindade (2010) exemplifica tal situação em sua obra “Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels”:

Na *Declaração de Independência* dos Estados Unidos da América, de 4 de julho de 1776, foram especificados três direitos: vida, liberdade e busca da felicidade – muito embora o texto, imediatamente antes de enunciá-los, houvesse adotado a prudente cautela de explicar que, “todos os homens são dotados pelo Criador com certos direitos inalienáveis e que, *entre estes*, se encontram a vida...” etc. Aliás, a *Declaração de Independência* foi um documento muito curioso também por uma outra razão: logo no seu segundo parágrafo, já enunciava que, dentre as verdades “evidentes” que passava a arrolar, constava esta em primeiro lugar: “todos os homens são criaturas iguais” – no entanto, seu principal redator, Thomas Jefferson, era e continuou sendo proprietário de cerca de duzentos escravos. (TRINDADE, 2010, p. 22)

Além de trindade, Lynn Hunt (2009, p. 181) também ilustra tais divergências no tocante à universalidade dos direitos humanos:

As intervenções contraditórias de Napoleão mostravam que os direitos não precisavam ser vistos como um pacote único. Ele introduziu a tolerância religiosa e direitos políticos e civis iguais para as minorias religiosas em todos os lugares em que governou; mas em casa, na França, limitou severamente a liberdade de expressão de todos e basicamente eliminou a liberdade de imprensa. O imperador francês acreditava que "os homens não nascem para serem livres. [...] A liberdade é uma necessidade sentida por uma pequena classe de homens a quem a natureza dotou com mentes mais nobres do que a massa dos homens. Conseqüentemente, ela pode ser reprimida com impunidade. A igualdade, por outro lado, agrada às massas". Os franceses não desejavam a verdadeira liberdade, na sua opinião: eles simplesmente aspiravam a ascender ao topo da sociedade. Sacrificariam os seus direitos políticos para assegurar a sua igualdade legal.

Com a Revolução Francesa, veio também grande sentimento de nacionalismo exacerbado, sexismo, racismo e preconceito. Neste ponto, os direitos eram, também, menos universais, menos iguais e menos naturais. O racionalismo usado para reivindicar os direitos do homem (burguês) foi a base para fundamentar a defendida “inevitabilidade” da superioridade do homem em relação às mulheres, dos brancos em relação aos negros e dos cristãos com relação aos judeus, o que, para o imperialismo europeu, justificava a “civilização” (leia-se colonização e exploração) de lugares e povos bárbaros. Dentre as inúmeras explicações dos porquês, surgiram diversas teorias, como, por exemplo, a biológica:

Ironicamente, (...) a própria noção de direitos humanos abriu inadvertidamente a porta para formas mais virulentas de sexismo, racismo e antissemitismo. Com efeito, as afirmações de alcance geral sobre a igualdade natural de toda a humanidade suscitavam asserções igualmente globais sobre a **diferença natural**, produzindo um novo tipo de opositor aos direitos humanos, até mais poderoso e sinistro do que os tradicionalistas. **As novas formas de racismo, antissemitismo e sexismo ofereciam explicações**

biológicas para o caráter natural da diferença humana. No novo racismo, os judeus não eram apenas os assassinos de Jesus: a sua inerente inferioridade racial ameaçava macular a pureza dos brancos por meio da miscigenação. Os negros já não eram inferiores por serem escravos: mesmo quando a abolição da escravatura avançou por todo o mundo, o racismo se tornou mais, e não menos, venenoso. As mulheres não eram simplesmente menos racionais que os homens por serem menos educadas: a sua biologia as destinava à vida privada e doméstica e as tornava inteiramente inadequadas para a política, os negócios ou as profissões. Nessas novas doutrinas biológicas, a educação ou as mudanças no meio ambiente jamais poderiam alterar as estruturas hierárquicas inerentes na natureza humana. (HUNT, 2009, p. 188)

Os critérios adotados pela burguesia para se reconhecer o indivíduo como ser humano passam então pela condição social, pelo gênero, pela raça, posição geográfica, além da propriedade e renda, e eram esses critérios que justificavam a restrição completa ou parcial dos direitos do homem, através de explicações “lógicas” e “racionais”.

Em paralelo a isso, numa reação explícita às limitações dos direitos individuais de determinados sujeitos, formam-se o socialismo e o comunismo.

Entretanto, mesmo quando chamavam atenção para direitos que tinham sido defraudados pelos propositores dos direitos do homem, as organizações socialistas e comunistas rebaixavam inevitavelmente a importância dos direitos como uma meta. (...) Muitos desses primeiros socialistas partilhavam uma desconfiança em relação aos “direitos do homem”. (HUNT, 2009, p. 198-199)

O próprio Karl Marx, em sua obra “Sobre a questão judaica”, publicada em 1843, condenava os fundamentos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, caracterizando-os como egoístas, desdenhando, em especial, dos direitos políticos. Para ele, a emancipação do homem não viria por meio da política, e, sim, através das relações sociais e na abolição da propriedade privada. (HUNT, 2009) Sua crítica se apoia na ideia de que a emancipação política, e, mesmo, os direitos humanos, serviam à conservação dos interesses burgueses e da manutenção da estruturação deste Estado.

Para Marx, a figura do direito surge para validar a relação entre os homens, não com o intuito de pareá-los, mas, sim, de modo a permitir a incidência dominante de um indivíduo sobre o outro. Trindade (2010, p. 32) aponta que “*Direito e capitalismo* nascem e se desenvolvem como irmãos siameses”.

O que se vê, até então, é incompatível com a ideia de direitos humanos como hoje se conhece. Tem-se, aqui, um paradoxo: como o direito e, em especial, os direitos humanos,

passam a se estender aos não burgueses? Qual o momento decisivo para a ampliação e universalização desses direitos do homem?

Segundo Hunt (2009), o novo paradigma quanto aos direitos humanos e sua abrangência ocorrem a partir da Segunda Guerra Mundial. Os horrores da guerra possibilitaram uma união entre as nações ainda não vista. Mais de 60 milhões de pessoas foram mortas em todo o mundo, dentre estes, 6 milhões de judeus, executados com a pífia justificativa de que eram uma raça inferior, e, por isso, deveriam ser dizimados.

Tomados pelo medo de que algo semelhante acontecesse, e, tentado se precaver de tal atrocidade, ainda antes do fim da guerra, os Estados Unidos, União Soviética e Grã-Bretanha propuseram o aperfeiçoamento da Liga das Nações, originando-se, assim, a Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 24 de outubro de 1945 (ONU, 1945). Assim, então, no ano de 1948, a Comissão dos Direitos Humanos da ONU rascunhou uma carta dos direitos humanos que, mesmo sob controvérsias, deu origem à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A DUDH é um marco histórico. Ainda que, nos dias de hoje, a figura dos direitos humanos, enquanto universais, possa parecer longínqua e esmaecida, há, de certa forma, um consenso internacional sobre a importância em se defender os direitos humanos. A Ex-União Soviética, que se absteve da votação pela validação da DUDH, por exemplo, no final da década de 1980, começou a se mover na direção da proteção dos direitos e da liberdade do indivíduo, criando, neste mesmo ano, o primeiro departamento de direitos humanos dentro de uma escola de direito. (HUNT, 2009)

Embora tenham os direitos humanos se desenvolvido de modo a possibilitar o emergir e a permanência da classe burguesa no poder político-econômico, legitimando a diferença entre as classes e os indivíduos, e permitindo o cenário desigual que hoje vivemos (a pobreza extrema e a fome, por exemplo, não são reconhecidos como atentados à humanidade), eles são revolucionários em sua essência. E é a partir daí que a produção de humanidade, nas palavras de Gallardo (2014), é possível, dentro de uma vertente positiva, mediante as mobilizações e movimentos sociais. Neste panorama, os direitos humanos questionam e recusam qualquer autoridade estrutural, e se propõem a desestruturar e desconstruir as formações sociais modernas, de modo a viabilizar o deslumbre de novos e melhores dias.

3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SUA FINALIDADE, PRINCÍPIOS, DESAFIOS E A REALIDADE BRASILEIRA

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; suas ideias, se é permitido dizer assim, são uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas, operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. –

Theodor W. Adorno
(Educação e Emancipação, 1995)

Conforme discutido no presente trabalho, os direitos humanos são construção histórica-social e, como tal, evoluem com a humanidade. Para ensiná-los, necessário é que se reconheça sua natureza histórico-social, bem como sua busca pela real dignidade humana.

Preliminarmente, de modo a facilitar a compreensão do conceito da educação em direitos humanos, serão trazidas definições elaboradas por organizações nacionais e internacionais sobre o tema, bem como o entendimento do assunto por autores da área.

No âmbito internacional, em 2005, a Organização das Nações Unidas apresentou a primeira fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), “destinado a fomentar o desenvolvimento de estratégias e de programas sustentáveis na área de educação em direitos humanos.” (ONU, 2006, p. 7)

O PMEDH surgiu após a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993), que estabeleceu a década de 1995-2004 como a Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos, nas quais os países signatários da ONU deveriam desenvolver e fortalecer programas de educação para os direitos humanos, seguindo o Plano de Ação Mundial. O

PMEDH foi, então, desenvolvido em duas fases, sendo a primeira com foco no sistema educacional, dos anos de 2005 a 2009 (educação básica e ensino médio) e a segunda fase, dos anos de 2010 a 2014, voltada aos professores e educadores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares em todos os níveis.

Em seu texto, o PMEDH – Primeira Fase (2006) define, então, a educação em direitos humanos como

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. As atividades de educação em direitos humanos devem transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar as suas características de interdependência, indivisibilidade e universalidade. Do mesmo modo, essas atividades devem ter natureza prática e ser encaminhadas aos estabelecimentos de ensino, tendo em vista a relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real, permitindo que eles se inspirem nos princípios de direitos humanos existentes no seu próprio contexto cultural. Por meio dessas atividades, os educandos obtêm os meios necessários para determinar e atender às suas necessidades no âmbito dos direitos humanos e buscar soluções compatíveis com as normas e parâmetros estabelecidos por esses direitos. Tanto o que é ensinado, como a forma pela qual se ensina, devem refletir os valores dos direitos humanos, estimular a participação nesse campo e fomentar ambientes de aprendizagem nos quais não existam temores nem carências. (ONU, 2006, p. 8)

Outra definição de educação em direitos humanos, ainda no âmbito mundial, é trazida pela Anistia Internacional¹⁸:

[...] a deliberate, participatory practice aimed at empowering individuals, groups, and communities through fostering knowledge, skills, and attitudes

¹⁸Fundada em 1961, a Anistia Internacional surgiu após o seu fundador, o advogado britânico Peter Benenson, ler notícia publicada no jornal Daily Telegraph sobre a condenação a sete anos de prisão de dois jovens estudantes portugueses, após gritarem “viva a liberdade” no centro de Lisboa durante o regime autoritário de António de Oliveira Salazar. A Anistia Internacional é um movimento global com mais de 7 milhões de apoiadores, que realiza ações e campanhas para que os direitos humanos internacionalmente reconhecidos sejam respeitados e protegidos. Está presente em mais de 150 países. Por não estar vinculada a nenhum governo, política, economia ou instituição religiosa, a Anistia Internacional não tem o prestígio e reconhecimento assim como ocorre com a ONU. No entanto, ela atua frente aos próprios indivíduos defensores de direitos humano e demais pessoas em situação de risco, junto à segurança pública e ao desenvolvimento dos países. No ano de 1977, inclusive, foi vencedora do Prêmio Nobel da Paz, pela contribuição junto à liberdade, justiça e a paz no mundo. (fonte: anistia.org.br/conheca-a-anistia/quem-somos/. Acesso em: 19 mar. 2017)

consistent with internationally recognized principles. [...] Its goal is to build a culture of respect for and action in the defense and promotion of human rights for all.¹⁹

A finalidade da educação em direitos humanos é, em suma, o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, o desenvolvimento da personalidade e dignidade humana, a promoção da compreensão, tolerância e igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações e povos, a facilitação da participação efetiva de todos os indivíduos na sociedade, a paz e a promoção do desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social.

Na esfera nacional, diversos documentos trazem a definição de educação em direitos humanos. Dentre os mais notáveis estão as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012), elaboradas a partir de reuniões do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e de uma comissão interinstitucional, além de reuniões técnicas com especialistas no assunto e consultas realizadas por meio de duas audiências públicas e de formulários eletrônicos, com espaço para envio de sugestões, nos sites do CNE, MEC e SDH.

De acordo com o próprio documento, as diretrizes têm o propósito de divulgar e difundir informações relativas à educação em direitos humanos, segundo o que preconiza o Programa Mundial de Direitos Humanos (2005-2014), além de ter como fundamento o Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Alicerçada, então, no PMEDH, as Diretrizes trazem um tópico voltado totalmente à educação em direitos humanos, do qual se pede licença para apresentar um recorte das principais informações sobre o assunto:

A Educação em Direitos Humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante dos cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender os interesses da coletividade. (...) Educar para os direitos humanos dignifica o homem, faz dele protagonista de um projeto que tem como objetivo um mundo melhor, assegurando que o direito seja para todos. Toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve

¹⁹ “[...] uma prática deliberada e participativa voltada para capacitar indivíduos, grupos e comunidades por meio do fomento de conhecimentos, habilidades e atitudes consistentes com princípios internacionalmente reconhecidos. [...] Seu objetivo é construir uma cultura de respeito e ação na defesa e promoção dos direitos humanos para todos.” Tradução livre pela autora. Fonte: Amnesty International, **Human Rights Education**. 2017. Disponível em: <www.amnesty.org/en/human-rights-education>. Acesso em: 19 mar. 2017

conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar as situações de conflito e de violações dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida. É nesse processo que se constrói o conhecimento necessário para a transformação da realidade. (...) Educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade. Os processos educativos, ao tempo em que tornam possível às pessoas e aos grupos que deles participam se afirmarem desde o lugar onde atuam, e a partir do qual constroem sua visão de mundo, tornam possível, também, sua inserção na sociedade como agentes de transformação. (...) A EDH concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros. A educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos. (...) A EDH deve ser orientada para o respeito às diferenças e ao compromisso com a transformação da realidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor. (BRASIL, 2012, p. 6)

Ainda no contexto nacional, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com sua primeira versão em 2003 e versão final em 2006, surge a partir de documentos nacionais e internacionais que abrangem os direitos humanos, sendo o principal a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), além da Conferência de Viena (1993) e a Década das nações Unidas para educação em direitos humanos (1995-2004), conceituando a educação em direitos humanos com as seguintes palavras:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 8)

No que tange aos autores nacionais, cabe ressaltar que é praticamente unanimidade a abordagem do tema educação em direitos humanos com apresentação, preliminarmente, da cultura de desrespeito e depreciação destes direitos, em especial, no nosso país. É a partir desta premissa que os autores brasileiros, citados neste trabalho, apresentam suas definições de educação em direitos humanos, com enfoque na necessidade da desconstrução da ideia de que os direitos humanos “constituem um discurso retórico, que serve mais para legitimar situações de violação, do que para ser um instrumento de luta pela justiça, pela paz e pela democracia.” (CANDAU; SCAVINO, 2013, p. 60)

Neste artigo, as autoras discorreram sobre diversos enfoques no tocante à educação em direitos humanos, apresentando autores consagrados, sobretudo na América Latina, acerca do tema. De forma simples e objetiva, mas muito acertada, Candau e Scavino (2013, p. 63) conceituaram a educação em direitos humanos da seguinte forma:

(...) a educação em Direitos Humanos parece enfatizar a promoção de práticas que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do Estado de direito.

Na obra “Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos” do ano de 2007, produzida por professores da Universidade Federal da Paraíba, bem como intelectuais e especialistas brasileiros da área, como resposta ao desafio lançado pelas organizadoras de refletir sobre o PNEDH, Tavares (2007, p. 488) diz que

A educação em direitos humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos.

Nesta mesma obra, Eduardo Bittar afirma que

Um projeto de [educação em] direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de *sensibilizar* e *harmonizar*, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano. Sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada (*verdinglichtes Bewusstsein*). (BITTAR, 2007, p. 316)

Na esfera internacional, conforme pontua Bajaj (2011), estudiosos e profissionais da área da educação concordam que a educação em direitos humanos deve incluir conteúdo e método, estando ambos relacionados, por óbvio, aos direitos humanos. Para a autora, a efetividade da educação em direitos humanos tem como premissas os seguintes processos: a educação sobre direitos humanos (cognitiva), a educação através dos direitos humanos (através de métodos participativos que criam habilidades para ação da cidadania) e a educação para os direitos humanos (que nutre a habilidade do educando em lutar contra injustiças).

Bajaj (2011) apresenta em seu artigo modelos existentes de educação em direitos humanos. Dentre eles, a autora distingue as práticas catalogadas pelo diretor executivo dos Associados da Educação em Direitos Humanos (HREA) como: educação em direitos humanos de *valores e consciência*, para a *responsabilidade* – modelo adotado para profissionais adultos diretamente envolvidos com vítimas de violações dos direitos humanos – e a *transformacional* – modelo que inclui estudantes e membros da comunidade, caracterizado pelo alto grau de compromisso com questões de direito e justiça.

Além desses modelos, a autora expõe aqueles que distinguem os aprendizes pelas suas idades, com aplicação de conceitos, metas e conteúdos apropriados e, ainda, modelos diferenciados de educação em direitos humanos de acordo com o contexto de cada país em que a educação se dá: a situação histórico-cultural dos locais influencia diretamente na forma em que a educação em direitos humanos ocorre.

A EDH busca atuar na formação integral da pessoa, desenvolvendo sua condição de sujeito de direito. Por isso deve ser o eixo do processo educacional em qualquer sociedade que almeje viver em consonância com os preceitos democráticos. Nessa direção, a EDH vai se consolidando nos espaços formais e não formais, nos quais o processo de formação deve ser permanente, priorizando as mudanças de valores, de atitudes e crenças que favoreçam o respeito ao ser humano e consigam sua articulação com a realidade cotidiana e social das pessoas. (TAVARES, 2014, p. 53-54)

Como a educação em direitos humanos e sua história se ligam diretamente às lutas de grupos sociais, inclusive na resistência a regimes autoritários, essa educação, em especial na América Latina e no Brasil, deve ocorrer a partir de uma *perspectiva crítica*, de argumentação, buscando a democracia e a paz, com foco no indivíduo²⁰, de modo a possibilitar a mudança social que tanto se almeja.

²⁰ De acordo com o pensamento de Adorno, as estratégias de ensino não devem se sobrepor às lutas sociais. Assim é, então, que, além das estratégias, o foco da educação em direitos humanos também deve estar nas situações concretas em que os estudantes estão envolvidos.

Cabe lembrar aqui que o processo de colonização ocorrido em toda América Latina tem características muito similares: o poder político era centralizado na realeza e na burguesia, o que dificultou a instauração de uma cultura de cidadania. No Brasil, esta, por sua vez, despertou no cenário pós-independência, que resultou de um acordo político entre as elites e a nobreza, caracterizando-se, assim, pelo seu viés restritivo. Durante todo o período colonial, os limites à cidadania e seu exercício se estendiam à maior parte da população. Os direitos sociais não tinham espaço, e sua constante violação é característica marcante nesta etapa da história brasileira. (CITADINNO; SILVEIRA, 2004)

É apenas a partir de 1930, com a participação da população (em especial, da classe média), e com a mudança na legislação trabalhista, que as mudanças mais perceptíveis envolvendo a cidadania passam a ocorrer. No entanto, a evolução e progresso que beneficiariam o povo são interrompidos com o golpe de Estado (1937-1945). Ainda assim, após o fim do golpe, em um breve período de ânimo e avanço, com grande participação política de vários setores da sociedade, as classes dominadas davam sinais de fôlego e emancipação. Tal movimentação ensejou novo golpe, em 1964, instaurando-se a ditadura militar, com graves restrições de direitos civis e políticos.

Apenas em 1988 surge a nova Constituição Federal, muito avançada em termos políticos e sociais. Tal Constituição, porém, ainda que com características cidadãs muito bem torneadas em sua redação, não consegue se sobrepor a anos de violações e desrespeito aos direitos de todos. A distância entre o que se diz e o que se faz é abismal.

Daí, então, a necessidade de se educar para a construção de mentes questionadoras, críticas, e, aproximando-se de Adorno, educar para o “nunca mais”.

Na América Latina, a educação em direitos humanos tem um ponto em comum, como afirma Sacavino (2009), trata-se de experiências que surgem no contexto das lutas e movimentos sociais de resistência contra o autoritarismo dos regimes ditatoriais e das lutas por redemocratização ao longo da década de oitenta. (...) Outra dimensão da identidade da educação em direitos humanos na América Latina é não dissociar a luta por direitos civis e políticos da luta por direitos econômicos, sociais e culturais, tensionando a relação entre direitos humanos, justiça social e neoliberalismo, no sentido de desvelar as violações sistemáticas aos direitos humanos que naturalizam as relações de opressão e desigualdades. (ZENAIDE, 2016, p. 54-55)

Conforme pontua Zenaide (2016), educar em direitos humanos na América Latina e, em especial, no Brasil, vai além de construir uma cultura crítica. É necessário, também, fugir das resistências que esta educação encontra em todos os momentos: desde a cultura autoritária

e excludente sedimentada no nosso país, passando pelas vias tiranas do neoliberalismo, até os antigos vícios dos tempos de colônia. Para que isso ocorra, deve-se ter em mente que a educação em e para os direitos humanos se situa sob uma ótica contra-hegemônica, e, segue determinados princípios, de modo a facilitar a sua abrangência e compreensão pelos indivíduos a que ela se expõem.

3.1 Os princípios orientadores e os desafios da prática da educação em direitos humanos

Candau et. al (2013) apontam as duas principais abordagens do discurso sobre a educação em direitos humanos. A primeira trata de enxergar os direitos humanos como estratégia para melhorar a sociedade em que vivemos, sem, no entanto, modificá-la em sua estrutura básica, com ênfase nos direitos individuais, nas questões éticas e nos direitos civis e políticos, sendo estes últimos com foco na participação nas eleições. No ponto de vista pedagógico, as autoras tratam, nesta primeira abordagem, da incorporação dos direitos humanos no currículo escolar em alguns momentos, dentro de diversas áreas, mas sem o questionamento da sua concepção, como, por exemplo, em datas comemorativas (dia da mulher, dia do índio, entre outros).

A segunda abordagem – a que mais chama atenção desta autora que vos escreve, e se trata neste trabalho – ocorre a partir de uma visão histórico-crítica e global. Nela, os direitos humanos são vistos como meio para a construção e modificação da sociedade civil, com ênfase na cidadania ativa, participativa e coletiva, além de ocupar-se das gerações de direitos, englobando desde os direitos individuais, até os coletivos e ambientais. Na visão pedagógica, a educação para esses direitos humanos pode se dar de diversas maneiras, através de diferentes possibilidades, capaz de transformar atitudes e práticas cotidianas.

De acordo com as autoras, essas duas abordagens coexistem, mas não em seus estados puros. É imprescindível, porém, que se identifique a matriz predominante dessas abordagens, de modo a que se possibilite vislumbrar qual caminho seguir. E é através da perspectiva histórico-crítica que os processos de formação e educação em direitos humanos se baseiam, ante a necessidade da afirmação dos processos democráticos – em especial, no Brasil e na América Latina – e da própria construção da cultura de direitos humanos.

É dentro deste contexto que Magdenzo (2005) assinala alguns dos principais princípios que devem nortear as práticas da educação em direitos humanos: o *princípio de integração*, pelo qual os direitos humanos devem ser integrados nas diferentes áreas curriculares e de forma permanente nos projetos políticos-pedagógicos das escolas; o

princípio da recorrência, que afirma a necessidade do contato com a aprendizagem dos direitos humanos de forma continuada e em sequências adequadas; o *princípio da coerência*, que defende que o ensino dos direitos humanos seja possível dentro de um ambiente que proporcione o seu exercício; o *princípio da vida cotidiana*, que trata da aproximação da aprendizagem dos direitos humanos à realidade de cada indivíduo, suas histórias de vida, buscando ressignificar os seus conhecimentos previamente através das lentes dos direitos humanos; o *princípio da construção coletiva do conhecimento*, que aborda a importância da harmonia, o diálogo e o debate entre educadores(as) e alunos(as) na busca pela construção do conhecimento dos direitos humanos; e, finalmente, o *princípio da apropriação*, que, de todos, talvez, seja o mais importante e significativo, por tratar de verdadeiro processo de interiorização, atribuição de sentido e comprometimento ativo com a afirmação dos direitos humanos em cada indivíduo.

Segundo o autor, não basta que o educador(a) seja conhecedor(a) dos direitos humanos para transmiti-los. Necessário é que se sigam tais princípios para que sua aprendizagem e apropriação se deem de forma adequada e completa. Além disso, Candau et al (2013) apontam grandes desafios a serem vencidos, dentro do ambiente educacional, para possibilitar a aplicação dos princípios previamente vistos.

Num primeiro momento, de acordo com Candau et al (2013), se verifica a *necessidade de se desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos*, tanto dos(as) educandos(as) quanto dos(as) educadores(as), tendo em vista que, na nossa sociedade, a imagem dos direitos humanos se vincula, por exemplo, à defesa de bandidos, vagabundos, e não à afirmação da dignidade de todas as pessoas. Fundamental, ainda, que se tenha essa educação enquanto motriz de uma sociedade crítica e questionadora, *dissipando-se a polissemia que a expressão carrega*, de modo que se entenda o que são, de fato, os direitos humanos e uma educação baseada nesses direitos. Ainda, essencial que existam *ambientes educativos em que se respeitem e se promovam os direitos humanos*, nos quais todas as relações e vivências neles se baseiem. Por fim, indispensável a *produção de material de apoio*, tanto para o(a)s educadores(as), quanto para o(a)s educandos(as), possibilitando a existência de instrumentos contemporâneos, com diferentes abordagens e adequados à promoção dos direitos humanos.

A efetiva educação em direitos humanos é um processo extremamente complexo, difícil e que ocorre em longo prazo. Benevides (2000, n.p.) aponta que

O educador em direitos humanos na escola, por exemplo, sabe que não terá resultados no final do ano, como ao ensinar uma matéria que será completada a medida que o conjunto daquele programa for bem entendido e avaliado pelos alunos. **Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la**, como afirma o educador Perez Aguirre, enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social. (Grifo nosso)

Ainda que extremamente difícil, com desafios complexos e, por vezes, quase que intransponíveis, a educação em direitos humanos, conforme acima descrita, é um dos meios que podem permitir uma educação questionadora, reflexiva e emancipatória, o que possibilitaria, no futuro, a tentativa da construção de uma sociedade mais justa e direita pelo indivíduo que, de fato, se apropriou e vive de acordo com o que preconiza os direitos humanos.

3.2 Normatividade da educação em direitos humanos nas Nações Unidas e no Brasil e a realidade nacional

Como o objetivo do presente trabalho não é apresentar minúcias sobre como surgiram as legislações e normas sobre educação em direitos humanos, nem detalhes sobre estas, esta autora se ateve, neste subitem, a apresentar algumas das legislações mais recentes e que mais se destacam voltadas à educação em direitos humanos, bem como abordar, rapidamente, a realidade desta educação no âmbito nacional.

Inicialmente, o direito à educação encontra amparo, de modo universal, pela primeira vez, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo XXVI:

1. Todo ser humano 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 humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948, p. 14)

Depreende-se, pela leitura do artigo acima transcrito, que as Nações Unidas não promoviam e declaravam apenas o direito ao ensino, mas também o faziam com relação à

educação em direitos humanos. Ainda que não tenha força normativa, a declaração foi, e ainda é, base no que diz respeito à promoção e defesa dos direitos humanos. É ela que ampara e fundamenta as discussões atuais sobre direitos humanos em âmbito internacional.

O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), de 1966,

[...] é considerado um marco por ter assegurado destaque aos direitos econômicos, sociais e culturais, *vencendo a resistência* de vários estados e mesmo da doutrina, que viam os direitos sociais em sentido amplo como sendo meras recomendações ou exortações. (RAMOS, 2014, Capítulo 3)

Em seu artigo 13, o PIDESC reconhece a educação como um direito humano, reafirmando os ideais propostos pela DUDH, de que, além do direito à educação, essa deve objetivar o

[...] pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz. (ONU, 1966, n.p.)

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1974) implementa a Recomendação de 1974, que amplia as noções de educação em direitos humanos, explanando, em seu artigo 1º que “a palavra "educação" designa todo o processo da vida social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, no seio e em benefício das comunidades [...]”. A Recomendação estabelece que as metas de educação em direitos humanos devem promover uma consciência internacional, com respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Porém, conforme pontua Baxi (2007, pp. 231-232),

[...] esta ampliação bem-vinda da “educação” vem acompanhada pela redução da própria EDH! Os direitos humanos e as liberdades fundamentais são apenas aqueles definidos pela Carta da ONU, pela Declaração Universal e pelas duas convenções internacionais. Claramente, pela tradição da ONU, a educação em direitos humanos é muito mais ampla. Por necessidade, os esforços atuais para o desenvolvimento da EDH devem incluir uma visão de direitos humanos mais ampla do que aquelas encontradas apenas nas declarações e nos instrumentos oficiais.

No entanto, ainda que limitadora, é a Recomendação de 1974 que aborda o ensino dos direitos humanos em todas as disciplinas escolares e em diversos setores educativos, como, por exemplo, na formação dos professores, o que sustentou diretamente o Programa Mundial de Educação em Direitos humanos, que será visto com mais detalhes posteriormente.

Outros instrumentos trataram da educação em direitos humanos de forma menos específica. É o caso da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1965), em seu artigo 7º; da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979), em seu artigo 10; da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), em seu artigo 29; e da Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas (2001), em sua declaração, nos parágrafos 95 a 97 e em seu Programa de Ação, nos parágrafos 129 a 139.

Cabe destacar aqui o Protocolo de San Salvador. Resultado da Convenção Americana de Direitos Humanos, ocorrida em 1969, o Protocolo passou a vigorar em 1988, trazendo em seu conteúdo a importância da teoria e da prática em direitos humanos, em especial em seus artigos 13, de título “Direito à Educação”, 14, “Direitos aos Benefícios da Cultura”, e 16, “Direito da Criança”, este último que declara que “Toda criança tem direito à educação gratuita e obrigatória, pelo menos no nível básico, e a continuar sua formação em níveis mais elevados do sistema educacional.”

No cenário brasileiro, no ano de 1988, ocorre a promulgação da Constituição Federal, que propõe, em seu artigo 205, uma educação voltada ao desenvolvimento da pessoa e seu preparo a cidadania:

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. (BRASIL, 1988)

Seguindo, então, a ordem cronológica do surgimento das normativas,

Merece destaque a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, que, em 1993, por meio da Declaração e Programa de Ação de Viena (Parte I, parágrafos 33 e 34 e Parte II, parágrafos 78 a 82) reafirmou a responsabilidade prioritária dos Estados na efetivação dos direitos humanos e ressaltou a educação em direitos humanos como instrumento fundamental para tanto. (CRUZ, 2013, n.p.)

A *Declaração e Programa de Ação de Viena*, conforme aponta Ramos (2014, n.p.), “ressalta a importância de se adotarem medidas internacionais para garantir e fiscalizar o cumprimento das normas de direitos humanos [...] e ressalta que a promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais devem ser considerados objetivos prioritários da ONU”.

Alicerçada nesta Conferência, a década de 1995-2004 foi estabelecida pela ONU, através da Resolução ONU AG nº 49/184, como a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos.

Na sessão de 1993 da Comissão da ONU sobre Direitos Humanos, a Delegação da Costa Rica propôs uma resolução sobre educação em direitos humanos que foi adotada em 9 de março de 1993. Naquela resolução, a comissão recomendava “que a compreensão dos direitos humanos, tanto nas aplicações teóricas como nas práticas, deveria ser estabelecida como prioridade na política educacional”. Na Assembleia Geral, foram necessárias intensas negociações para chegar a um consenso sobre a resolução que levou à “Proclamação de uma década para a educação em direitos humanos”. A oposição partiu principalmente dos países ocidentais, inclusive Estados Unidos, que achavam que já haviam sido proclamadas muitas décadas, com poucos resultados práticos. Ao discutir essas objeções antes da Comissão, manifestei a profunda simpatia do meu governo pela ideia de uma Década de Educação em Direitos Humanos e nosso desejo de contribuir para a implementação inicial de um Programa de Ação para a Década, baseado nas experiências já obtidas em vários países e nas novas oportunidades oferecidas pelas condições sociais e econômicas em transformação em todo o mundo. (ONU, 1993 apud ANDREPOULOS; CLAUDE, 2007, p. 38)

O fato de ser uma década voltada para a educação em direitos humanos ocorrera para que se possibilitasse aos países o preparo para a institucionalização da democracia, e para que os seus governos tivessem tempo hábil de modo a efetivar políticas internas – comitês, planos nacionais, políticas de formação de professores e de material didático – para que todos tivessem acesso à educação em direitos humanos.

No âmbito nacional, em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também conhecida como LDB, passando a ser, então, a lei maior da educação no país²¹. Em seu artigo 87, a LDB determina que a União deve, no prazo de um ano a partir da sua publicação, enviar o Plano Nacional de

²¹ “A questão da regulamentação da nova LDB configura uma situação, no mínimo, curiosa. É que ela não tinha ainda sido aprovada e já estava sendo regulamentada. Assim é que em 24 de novembro de 1995 era aprovada a Lei 9.131 alterando artigos da Lei 4.024/61, isto é, a LDB anterior, relativos às atribuições da União e, especialmente, ao Conselho Nacional de Educação. E em 21 de dezembro de 1995 aprovava-se também a Lei 9.192 que regula a forma de escolha dos dirigentes de instituições de ensino superior. Além disso, tramitava concomitantemente ao projeto de LDB a Proposta de Emenda Constitucional de número 14, referente ao financiamento do ensino fundamental, aprovada em 12/09/96, e a Lei 9.424, dela resultante, aprovada em 24/12/96.” (SAVIANI, 2000, p. 7)

Educação ao Congresso Nacional, de duração decenal, nos termos do artigo 214 da Constituição Federal²².

Em respeito à LDB, no final do primeiro semestre de 1997, o MEC divulga, então, o “Plano Nacional de Educação (proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos)²³” (Brasil, 1997), que tem como objetivos a “erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país.” (BRASIL, 1997)

No ano anterior, o Brasil expede o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)²⁴, “transformando direitos humanos como eixo norteador e transversal de programas e projetos de promoção de direitos” (ZENAIDE, p. 20, 2007), em respeito ao compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 1996).

O Programa contempla, igualmente, iniciativas que fortalecem a atuação das organizações da sociedade civil, para a criação e consolidação de uma cultura de direitos humanos. Nada melhor para atingir esse objetivo do que atribuir a essas organizações uma responsabilidade clara na promoção dos direitos humanos, especialmente nas iniciativas voltadas para a educação e a formação da cidadania. (BRASIL, 1996)

O Programa nacional apresenta propostas de ações governamentais, políticas públicas e, em especial, aborda a necessidade de legislação específica em diversos pontos como, por

²² Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988)

²³ “Nosso primeiro plano nacional de educação foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação somente em 1962, como cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. Na primeira parte do referido plano, o documento procurou traçar as metas para um Plano Nacional de Educação e, numa segunda parte, estabelecer as normas para aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior. (SAVIANI, 1998, p. 78). O segundo Plano Nacional de Educação foi elaborado em conformidade com a Constituição Federal de 1988, que determina, no artigo 214, que deverá ser estabelecido o ‘plano nacional de educação, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do Poder Público.’” Brasil. Comissão de Educação. (Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em: 21 ago. 2016). Importa a este trabalho o PNE datado de 1997 por ser o primeiro a ser promulgado após a Resolução 49/184 da ONU sobre a Década da Educação em Direitos Humanos, devendo respeitar o contido nesta resolução.

²⁴ DECRETO Nº 1.904, DE 13 DE MAIO DE 1996, revogado pelo DECRETO Nº 7.037, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009.

exemplo, a proteção do direito ao tratamento igualitário (crianças, mulheres, pobres, minorias, entre outros), dividindo tais ações em curto, médio e longo prazo. Além disso, traz um item específico sobre a implementação e o monitoramento de tal programa, este último de responsabilidade do Ministério da Justiça.

Com o lançamento do programa²⁵, conforme apontam Pinheiro e Neto (1997, p. 118), a opinião pública passa a se apoderar mais sobre fatos ocorridos no Brasil que envolvem os direitos humanos e sua violação, e, a partir de então, ainda que timidamente, inicia um movimento de cobrança do governo federal para que este implemente as propostas de ação contidas no programa. Segundo os autores, o “governo federal passou a cobrar dos governos estaduais e municipais, do Congresso Nacional, do Judiciário e da sociedade a devida participação na sua implementação”.

Assim, em abril de 1997, o governo federal cria a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, dentro do Ministério da Justiça, de modo a coordenar e monitorar a execução do programa. De acordo com Pinheiro e Neto (1997, p. 124), a importância do programa foi tão grande que

[...] agora, [...] o governo federal não dá sustentação (como ocorreu durante o regime autoritário) ou se omite (como na democracia populista) diante das violações de direitos humanos. Ao contrário, passou a exercer papel ativo na proteção e promoção dos direitos humanos, criando condições menos favoráveis para a continuidade de práticas ilegais e violentas na resolução de conflitos. Desde o momento do anúncio da intenção de elaborar um plano nacional de direitos humanos em 7 de setembro de 1995, o governo federal, por vontade política, passou a ter de prestar contas de suas ações e omissões na área dos direitos humanos e se tornou mais sensível às críticas, aos estímulos e às sugestões das ONGs brasileiras e estrangeiras que atuam na área.

Ao lançar o Programa Nacional de Direitos Humanos, o governo federal apontou na direção da reconstrução do Estado e da sociedade brasileira, procurando deixar para trás o Estado autoritário, sem caminhar na direção do Estado mínimo neoliberal ou da crise e desintegração do Estado. O ponto de chegada desse processo ainda não está claro, mas alguns passos importantes já foram dados para tanto.

Já em nível internacional, finda a Década da Educação em Direitos Humanos, a Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Resolução nº 59/113-A, anuncia o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, “com o objetivo de promover a implementação de programas de educação em direitos humanos em todos os setores”

²⁵ “Em 2002, o PNDH foi reformulado e, em 2010, foi lançado o PNDH-3, que tem um eixo que trata da educação em direitos humanos. O Eixo 5 do PNDH-3 trata da educação e da cultura em direitos humanos e dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos.” (DNEDH, 2012)

(PMEDH, 2012). Tal programa “foi referendado [...], visando promover, estimular e orientar compromissos em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana.” (ZENAIDE, 2007, p. 15)

O Plano de Ação Mundial para Educação em Direitos Humanos

[...] consiste em uma série de fases, a primeira das quais abrangendo o período de 2005-2007 e centrada nos níveis de ensino primário e secundário. No Plano de Ação da Primeira Fase, elaborado por um amplo grupo de especialistas em educação e em direitos humanos dos cinco continentes, são propostas uma estratégia concreta e as ideias práticas para implementar a educação em direitos humanos em nível nacional. (ONU, 2012, p. 4)

A primeira fase do plano tem como foco principal os níveis de ensino primário e secundário e assinala que “[...] a educação em direitos humanos faz parte do direito que tem a criança de receber uma educação de alta qualidade, na qual não apenas seja ensinada a leitura, a escrita ou a aritmética, mas [...] seja fortalecida sua capacidade de desfrutar de todos os direitos humanos e fomentar uma cultura onde prevaleçam valores de direitos humanos apropriados.” (PMEDH, 2012, p. 4-5). Neste mesmo sentido, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), cujo art. 29, 1, b, dispõe que:

Art. 29.

1 – Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

[...]

b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

Pede-se licença, aqui, para destacar, novamente, a importância do PMEDH – Primeira Fase. É a partir dele que os Estados se comprometem a desenvolver programas e estratégias de modo a permitir a ampliação da educação em direitos humanos e a divulgação de informações públicas nessa área.

Conforme esclarece Zenaide (2007), com o surgimento da Primeira Fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, foram criadas secretarias, comissões, coordenações, entre outros órgãos, em âmbito nacional e internacional, que têm como objetivo fiscalizar e implementar o que foi determinado previamente nos planos de ação, além de apresentação, pelos países-membros da ONU, de relatórios sobre o seu desenvolvimento neste campo.

Já a segunda fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2010-2014)²⁶ concentra-se na educação em direitos humanos para o ensino superior e em programas de formação em direitos humanos para professores e educadores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares em todos os níveis, sem deixar de lado a implementação da educação em direitos humanos nos ensinos fundamental e médio.

No Brasil, com a articulação da LDB, do PNE e do PNDH-1, e em consonância com a Década de Educação em Direitos Humanos da ONU e com o PMEDH, com associação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Justiça (MJ), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja elaboração iniciou-se em 1996, dispõe:

[...] o PNEDH é um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia, nas esferas pública e privada e na área de direitos humanos.

Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído no âmbito da SEDH/PR, o Plano teve sua primeira versão lançada em 2004. Desde então, passou por consultas públicas em todos os estados, onde recebeu milhares de contribuições. A última revisão foi após o I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, que reuniu em Brasília especialistas nacionais e internacionais para discutir o tema. A implementação do plano visa, sobretudo, criar uma cultura de direitos humanos no país. Essa ação supõe a difusão de valores solidários, cooperativos e de justiça social, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas de fato com a participação da sociedade civil e com a incorporação pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (BRASIL, 1996)

Uma breve definição de educação em direitos humanos é apresentada no próprio PNEDH:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;

²⁶ Resolução nº 12/4 do Conselho dos Direitos Humanos.

- 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, 1996)

Desse modo, de acordo com o PNEDH, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio substancial para o acesso a outros direitos. Após este plano, o Brasil ainda lançou, em 2013, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, no ano de 2012.

Finalmente, como forma de legitimação da educação em direitos humanos, através da Resolução 16/1, em 2011, a ONU apresenta a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação para os Direitos Humanos. Tal declaração reafirma aqueles princípios da Carta das Nações Unidas no tocante à promoção e respeito de todos os seres humanos e liberdades fundamentais.

Mais uma vez, em mais um documento internacional, as Nações Unidas abordam e ratificam a importância de uma educação voltada para os direitos humanos e a construção de uma sociedade em que a promoção e defesa desses direitos sejam itens primordiais. Não só isso, esta declaração resume todas as outras já divulgadas e, – talvez o item mais importante – acentua o papel do Estado e de suas autoridades na responsabilidade na garantia da educação em direitos humanos, através de atos legislativos e administrativos. Além disso, aponta a necessidade do apoio do setor privado e da própria sociedade na promoção dos direitos humanos.

Conclui-se, assim, que uma educação em direitos humanos depende fundamentalmente da política e da estruturação da sociedade. Cabe, aqui, então, um parêntese, para destacarmos o que vem ocorrendo no Brasil, nos dias atuais: propostas educacionais de escola sem partido, censura às artes, perseguição a professores “de esquerda”, bem como a ideias marxistas, entre outros. É notável que os planos de educação são bons, mas suas realizações dependem da política, o que cria uma verdadeira celeuma.

Os princípios de uma educação em direitos humanos se apoiam em uma cultura democrática, que incentive os indivíduos que passam por esse processo educacional a pensarem por si mesmos, a serem autônomos em seus ideais e a se desenvolverem enquanto ser humano.

O que se percebe, entretanto, é que o terreno em que se apoiam a educação em direitos humanos e os próprios direitos humanos, é muito temerário. Gallardo (2014) apresenta

autores que, apesar de se dizerem “promotores” dos direitos humanos e de sua normatividade, defendem que deve haver “prudência” em sua efetivação e aplicação. Gallardo (2014) traz como exemplo Massini²⁷, autor argentino que afirma que sem a prudência na aplicação dos direitos humanos, estes acabam “enlouquecendo” e transformando-se em elemento de dissolução social. Conforme pontua Gallardo (2014, p. 166-167),

[...] tentar reivindicar o sujeito humano nas sociedades modernas, em particular nas latino-americanas, atrai a fúria cruel das neo-oligarquias e impérios dominantes que, com efeito, esses transformadores viverão um inferno.

Assim é que, segundo o autor, nos deparamos com uma ruptura no interior dos direitos humanos, tendo em vista que alguns são considerados fundamentais ou absolutos (como os crimes contra a humanidade, por exemplo), e os econômicos, sociais e culturais se declaram progressivos e, assim, “prudentes” e relativos. Isso se explica na nossa sociedade porque o direito à vida e à liberdade foi buscado, historicamente, pelos que lutavam contra a submissão de si ao clero e à coroa, triunfando em suas lutas e originando o sistema econômico como hoje conhecemos. Quando Massini (GALLARDO, 2014) defende que a demanda por direitos humanos poderia levar a males piores do que aqueles que nascem da sua infração, ele nada mais que esclarece uma vontade conservadora, já que as mudanças abalariam o *status quo* de opressão.

Bobbio, assim como o professor argentino, pressupõe que os direitos humanos são progressistas, e, por isso, os direitos econômicos, sociais e culturais – os quais Bobbio acredita serem mais recentes – ainda não são passíveis de serem cumpridos, mas que o serão um dia²⁸.

Pensamentos como os de Bobbio e Massini enfraquecem e tentam, de alguma forma, invalidar a normatividade de todos os direitos humanos, em especial, nos chamados países em desenvolvimento, como o Brasil e o restante da América Latina. E tais pensamentos são tão perigosos, pois, além de trazer a ideia de que os direitos humanos, em especial no tocante aos

²⁷ Carlos Ignacio Massini Correas é advogado e professor Titular Ordinário de Filosofia Jurídica e de Ética na Universidad de Mendoza (Argentina). Diretor do Instituto de Filosofia Prática e Humanidades Jurídicas na mesma instituição. Doutor em Direito pela Universidad de Mendoza. Doutor em Filosofia pela Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/295506158_Massini_Correas_Carlos_Ignacio_Bonaldo_Frederico_-_Notas_sobre_governo_do_direito_etica_das_virtudes_e_direitos_humanos>. Acesso em: 21 jan. 2018.

²⁸ Bobbio justifica que o juspositivismo não nega a existência de obrigações naturais ou morais no tocante aos direitos humanos, mas argumenta que existe uma hierarquização destes direitos e de seu cumprimento.

econômicos, sociais e culturais são utópicos e levam ao caos²⁹, fomentam e enraízam o conceito de que tais direitos são impossíveis.

No campo dos direitos humanos, que é um campo político, isto é, de luta, a “prudência” convida os seres humanos dominados (negros, indígenas, mulheres, assalariados, cooperativistas, jovens etc.) a abandonar a tentação e satisfação de ser *protagonistas*, ou seja, *sujeitos políticos*, que é uma forma, pode-se discutir se obrigatória ou vinculante, de ser *humano*. Modernamente, o convite a essa moderação é inaceitável, porque as declarações de direitos humanos, de cobertura universal obrigatória, não são apenas realizações, mas também luzinhas. Ou seja, utopias no sentido de que ajudam a erguer-se, caminhar e *ressignificar* o sentido da existência. (GALLARDO, 2014, p. 171)

O que se percebe, então, é que a elite econômica se utiliza do discurso de enfraquecimento³⁰ dos direitos humanos, rebaixando-os a meras ideias, sem esperança e possibilidade de ocorrer, de modo a anular ou, ainda, limitar o seu alcance político. O fato é que a “nova geração” dos direitos humanos não consegue ser cumprida – e aqui tratamos também do seu cumprimento no viés normativo – porque há verdadeira carência estrutural da sociedade para que isso ocorra. Tais direitos não podem ser cumpridos pelas lógicas e instituições dominantes porque lhes causariam o “caos” – ou melhor, porque a sociedade de mercado é caótica, e a organização que lhes busca ser imposta pelos direitos sociais é rechaçada, a partir de dentro do próprio campo dos direitos humanos.

Num mundo disposto bipolarmente, no qual hoje nos encontramos, a realidade exposta dos direitos humanos e sua normatividade são bem claras: para os países ricos, os direitos humanos mais significativos são os direitos de liberdade (direitos civis, políticos, como o direito à vida, por exemplo), pois estas nações têm livre acesso à cultura, à educação, ao bem-estar, à saúde, ao meio ambiente, ao patrimônio, à democracia.

Por esse fato, em linhas gerais, é que existe a prevalência de alguns direitos, como os acima citados, nestes países. No entanto, percebe-se que há, ainda, a restrição de alguns desses direitos para certos segmentos populacionais. Podemos citar, como exemplo, a questão dos refugiados, que não receberam acolhimento em vários países denominados desenvolvidos, apesar de toda situação crítica que os envolvia.

²⁹ Aqui Gallardo (2014) exemplifica que o caos ocorreria sim, mas para a dominação ocidental, branca e capitalista e com o lucro privado no caso de um negro africano querer ser protagonista autônomo de um processo de libertação política.

³⁰ Massini defende, ainda, que os direitos humanos são “criações” pessoais, e servem apenas para a satisfação e bem-estar do indivíduo; assim como Bobbio, que justifica que os direitos humanos são produtos de uma visão individualista – não da sociedade, como quer fazer crer – mas do indivíduo. (GALLARDO, 2014) Tudo isso ajuda a enfraquecer a ideia fundamental dos direitos humanos, que é a de trazer equilíbrio a um mundo repleto de disparidades por conta do sistema econômico vigente.

Para os países pobres, ainda que se busque a normatividade dos direitos humanos, uma das maiores necessidades – senão a maior – não apenas é a eficácia das normas (o que ocorre, ainda que em de forma segmentada e tímida, nos países desenvolvidos), mas, sim, a mudança da cultura jurídica. Conforme ensina Gallardo (2014, p. 256), “A eficácia das normas legais está ligada a essas sensibilidades conformadoras de uma cultura jurídica que constitui um subsistema cultural”, exemplificando:

[...] na América Latina, a tradição oligárquica e senhorial, a ausência histórica de empresariado capitalista e o desdém pela coisa pública acarretam uma irritação generalizada contra os impostos diretos. Até mesmo a legislação pode ser altamente complacente com esse mal-estar. [...] No sentimento coletivo, o empresário que não paga imposto ou os burla é primordialmente alguém que oferece trabalho, não um malfeitor. Ao contrário, é frequente lermos na imprensa que quem não trabalha ou trabalha em condições precárias (desempregados, camelôs) deveria ser penalizado por ser vagabundo ou delinquente. (GALLARDO, 2014, p. 255-256)

O fato é que a “mera” existência de uma norma legal que proteja os direitos humanos e sua educação não é suficiente se tal norma não for seguida de um reconhecimento cultural e ético que busque sua justiça. E é aqui, então, que se vê a importância e a necessidade de uma educação em e para os direitos humanos, para a cidadania, uma educação consciente e emancipatória, devendo ser prioridade em um Estado com um histórico de grandes desigualdades como o nosso.

4. CONHECER OS DIREITOS HUMANOS: SUA IMPORTÂNCIA E IMPACTO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*“As pessoas não são más
Elas só estão perdidas
Ainda há tempo”*

Criolo
(Ainda há tempo, 2016)

Preliminarmente, deve-se salientar que, ainda que intimamente relacionados, conhecer os direitos humanos e educar em direitos humanos designam duas entidades distintas. Tavares (2007) elucida que, para que a segunda possa ocorrer, tem-se como premissa a inserção dos direitos humanos nos vários âmbitos do saber, além da necessária compreensão do seu significado e da sua práxis pelo educador. Desta forma, a educação em direitos humanos só é possível quando os educadores tenham o “aprendizado dos conteúdos específicos de direitos humanos, (e) deve especialmente estar relacionada à coerência das ações e atitudes tomadas (por esses) no dia-a-dia”. (TAVARES, 2007, p. 487)

Além disso, a autora afirma, ainda, que, o saber docente dos direitos humanos se relaciona diretamente a outros três: o *saber curricular* (estando este adequado aos conteúdos de direitos humanos), o *saber pedagógico* (que corresponde às estratégias e recursos que articulam os conteúdos do currículo à transversalidade dos direitos humanos), e, finalmente, o *saber experiencial* (ou seja, a vivência desses direitos, sua promoção e defesa).

Partindo, então, da necessidade acima mencionada e compreendendo como se deu o surgimento dos direitos humanos, sua importância na sociedade atual e em nosso país, além da relevância da educação neste âmbito, por todos os motivos já elencados neste trabalho, e, ainda, por todas as razões incontáveis que nos circundam a vida diária, e, amparados por extensa normatização no tocante ao assunto, espera-se que, (considerada a nossa realidade e mesmo que aos poucos), o tema direitos humanos e educação em direitos humanos estejam inseridos no cotidiano individual e coletivo dos educadores, e, principalmente, nos ambientes educativos.

Deve se salientar que o Brasil é país signatário da ONU e, por isso, se compromete a seguir e implementar os acordos, planos, diretrizes e normativas desta Organização, obrigando-se a apresentar relatórios periódicos sobre o andamento e cumprimento de suas obrigações ao Comitê Internacional de Direitos Humanos, conforme alhures mencionado.

Partindo-se da lógica de raciocínio, parte-se da premissa que: no âmbito da educação, os estados brasileiros, responsáveis, cada um, por suas práticas educacionais, através de suas políticas públicas, e, novamente, respeitando, leis, normas, diretrizes, planos e programas, nacionais e internacionais, tenham desenvolvido bases curriculares comuns nas quais se destaca a importância da educação em e para os direitos humanos. Cabe lembrar que

No Brasil, o compromisso estatal com a EDH tem como marco o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006). Em 2010, este compromisso é ratificado e especificado por meio do Programa Nacional de Direitos Humanos 3, PNDH-3 (BRASIL, 2010) que dedica um eixo à educação. Em 2012 o país deu um passo decisivo em direção à concretização da EDH na educação formal. Em maio do ano em questão, o Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da homologação ministerial, aprovou as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas, instituições de Educação Superior e sistemas de ensino. Cabe acrescentar que as referidas Diretrizes foram instituídas pelo Conselho Pleno do CNE, com isso, sua abrangência inclui a Educação Infantil e se estende até a Pós-Graduação. Diretrizes fixadas pelo CNE têm como intuito orientar as práticas educacionais brasileiras, respeitando as matizes curriculares estaduais e municipais e considerando a autonomia da escola e da sua proposta pedagógica. Com isso, cabe a cada instituição adequar os princípios, fundamentos e procedimentos à sua realidade. (KLEIN; D'ÁGUA, 2015, p.278-279)

Consoante pontuam Klein e D'Água (2015), e, ainda, de acordo com o artigo 6º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº1 de 30 de maio de 2012), cada estado, bem como cada instituição de ensino, tem liberdade e autonomia para dispor sobre a educação em direitos humanos em suas bases curriculares.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012)

Essas mesmas Diretrizes apontam em seu artigo 7º que

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:
I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 2012)

Um olhar jurídico, no entanto, pode revelar que as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012), bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos não possuem força de lei. Todavia, são documentos que podem ser exigidos em seu cumprimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) dispõe que

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

(...)

§ 9º Conteúdos relativos aos **direitos humanos** e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo. (BRASIL, 1996)

Além da condição de ser o Brasil país signatário da ONU, e obrigar-se a esta Organização³¹, por estarem amparados juridicamente pela LDB, e fundamentados nesta, subsiste o caráter normativo da DNEDH e do PNEDH, com evidente necessidade do cumprimento de seus conteúdos em âmbito nacional. E é baseada no entendimento da obrigatoriedade da incorporação do que determinam as Diretrizes e o Plano Nacional às bases curriculares que se deu a análise do currículo do ensino médio do estado de São Paulo, disposta no item seguinte.

³¹ A ONU realiza a “Revisão Periódica Universal” junto a seus Estados-membros, um exame detalhado sobre a situação dos direitos humanos em cada país e as medidas adotadas para protegê-los e promovê-los (como a implementação efetiva da educação em direitos humanos). O último relatório entregue pelo país, analisado em 2017, recebeu um total de 246 recomendações sobre direitos humanos do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas. Dentre estas está a necessidade de melhoria contínua na educação em direitos humanos (item 6.34), o que comprova o déficit neste sentido. O país é um dos 14 a serem acompanhados de perto pelo grupo de trabalho da RPU, podendo sofrer sanções caso não cumpra as recomendações ou, ao menos, apresente soluções práticas para que estas sejam cumpridas. Dentre as sanções, as mais comuns são de ordem econômica, com proibições, por exemplo, de realização de comércio entre a nação punida e outros Estados-membros. No entanto, o sistema de sanção utilizado pela ONU vem recebendo críticas, ou pela sua ineficiência, e/ou, porque, suas sanções prejudicam direta e agressivamente o povo das nações punidas, o que acaba por deturpar a função da pena. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/revisao-periodica-universal-brasil-recebe-mais-de-240-recomendacoes-de-direitos-humanos-na-onu/>. Acesso em 23 jun. 2018.

E é neste mesmo sentido que se presumiu, então, o conhecimento do currículo do ensino médio e, conseqüentemente, dos direitos humanos e da necessidade de sua educação, por parte dos educadores do ensino médio da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

4.1 A educação em direitos humanos e o currículo do ensino médio do estado de São Paulo

Previamente às entrevistas, foi realizada análise documental do currículo do ensino médio do estado de São Paulo, com o intuito de compreender e conhecer o material com o qual os educadores(as) têm contato direto em seu ambiente de trabalho, e utilizado como “base comum de conhecimentos e competências”. (SEE, 2008, p. 3)

Para isso, efetuou-se a leitura da Proposta Curricular Geral do Estado de São Paulo (2008) para o ensino médio, bem como todas as demais propostas direcionadas ao ensino de Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia I e II, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Também houve leitura dos Currículos do Ensino Médio do Estado de São Paulo (2011), dividido em Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ler e Escrever e Matemática e Suas Tecnologias.

A partir da leitura, buscou-se verificar a existência de planos para uma educação voltada aos direitos humanos e sua cultura dentro de nossa sociedade. Foram utilizadas buscas, também através de palavras-chave, dos termos cidadania, direitos humanos e educação em direitos humanos.

Entendendo o currículo escolar³² como o documento mais abrangente no tocante aos princípios orientadores da escola, e tendo em mente que o Brasil e, conseqüentemente, o estado de São Paulo, deve(ria)(m) ajustar as suas bases curriculares aos novos parâmetros de educação em direitos humanos, em especial, aos determinados pelo PMEDH, cuja primeira fase – que trata, em especial, da educação em direitos humanos no ensino primário e secundário – ocorreu entre 2005 a 2009 e pelo PNEDH, de 2003, a partir da leitura e, também, da busca de palavras-chave, esperou-se examinar um documento que trouxesse, como

³² O que torna humano o aprendizado humano é o fato de se tratar de uma atividade epistêmica, ou seja, a produção de conhecimento. Para Young (2014, p. 198), o currículo traz em seu corpo um leque de tipos de conhecimento, e o conhecimento contido nele é, “basicamente, um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra. Segundo Gama e Duarte (2017), o currículo trata das atividades essenciais que devem ser desenvolvidas pela escola, e que o conhecimento disposto no currículo deve ser selecionado com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas apresentados pela sua realidade.

fundamento, uma educação que proporcionasse “conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los” e, ainda, que transmitisse “as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas.” (ONU, 2006)

Isso, porque, o PMEDH, em sua primeira fase, propõe, como estratégia comum para o desenvolvimento da educação em direitos humanos, a sua inclusão no currículo escolar, de modo a:

- (i) assegurar que as políticas tenham como base estudos realizados sobre educação em direitos humanos;
- (ii) incorporar nos planos de estudo nacionais gerais e na legislação educacional os valores, os conhecimentos e as atitudes em matéria de direitos humanos, como habilidades e competências básicas que complementem as habilidades e competências de leitura, de escrita e de matemática;
- (iii) elaborar um plano de estudo nacional específico para a educação em direitos humanos, no qual sejam definidos os conceitos e os objetivos, bem como os objetivos e os enfoques do ensino e da aprendizagem;
- (iv) definir o status da educação em direitos humanos dentro do plano de estudos, conforme o nível escolar, e especificar se deve ser obrigatória ou opcional e se é considerada uma matéria isolada ou interdisciplinar (caso em que seria incluída em todas as matérias do plano de estudos);
- (v) assegurar que o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos sejam componentes explícitos e plenamente desenvolvidos, em particular na educação cívica, nos estudos sociais e na história;
- (vi) assegurar que o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos sejam componentes explícitos e plenamente desenvolvidos do plano de estudos das escolas, isto é, dos programas de ensino e aprendizagem escolhidos pelas escolas;
- (vii) incluir a educação em direitos humanos na formação e na capacitação profissional;
- (viii) adotar diretrizes para a revisão dos livros didáticos, de modo que sejam compatíveis com os princípios dos direitos humanos, bem como para a elaboração de livros didáticos específicos para o ensino dos direitos humanos;
- (ix) promover um enfoque baseado nos direitos humanos para a governança, a gestão e os procedimentos disciplinares das escolas, bem como para as políticas de inclusão e outras normas e práticas inerentes à cultura das escolas e ao acesso à educação;
- (x) elaborar procedimentos apropriados para avaliar o progresso dos estudantes quanto aos valores, conhecimentos e atitudes em matéria de direitos humanos, e para apresentar os relatórios a esse respeito; (ONU, 2006, n. p.)

Ainda que as estratégias reproduzidas acima possam parecer muitas, elas são apenas algumas dentre uma lista extensa com itens considerados “elementos-chave” das políticas para a incorporação da educação em direitos humanos no sistema educacional de um país.

Em paralelo, o PNEDH apresenta a educação em direitos humanos como eixo fundamental obrigatório da educação básica, devendo, assim, constar no currículo, bem como nos projetos políticos-pedagógicos da escola e nos materiais didático-pedagógicos.

Entendendo, assim, o PMEDH e o PNEDH como os principais documentos norteadores curriculares existentes³³, no que diz respeito à educação em direitos humanos no país, até então, passou-se à análise do currículo do ensino médio do estado de São Paulo, cuja publicação se deu no ano de 2008, tendo se tornado oficial em 2010, como parte do programa São Paulo Faz Escola³⁴. Ressalta-se que, por conta do programa, o currículo oficial deve ser seguido por todas as escolas estaduais.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresentou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo defendendo não só a uniformização e conseqüente melhoria na qualidade do ensino estadual, mas, também, a promoção das competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo, de acordo com o documento. Para isso, afirma que a prioridade deve ser a competência de leitura e escrita.

A Proposta traz em seu texto, ainda, que “características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas.” (p. 5) No entanto, em momento algum, dentro do documento de 36 páginas, foram encontradas as expressões *direitos humanos* e *educação em direitos humanos*. O termo cidadania, quando encontrado, é sempre vago e/ou vinculado à ideia de conhecimento científico – “(...) preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica, para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade.” (p. 16) – e à ideia de trabalho, contendo um tópico voltado exclusivamente a esse tema, o qual pede licença para reproduzir, em trechos, aqui:

Se examinarmos o conjunto das recomendações já analisadas, **o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante** para conectar os conteúdos do currículo com a realidade. (...) o valor do trabalho incide em toda a vida escolar: desde a valorização

³³ As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos foram publicadas apenas no ano de 2012, e a proposta curricular do estado de São Paulo data de 2008.

³⁴ “Após algumas fases de implantação, o atual currículo oficial do Estado de São Paulo, intitulado “São Paulo faz escola”, é o resultado da intenção do estado de tornar comuns os conteúdos e a proposta educacional em todo o seu território, em suas cerca de 4.200 escolas estaduais, e da busca pela melhoria da qualidade da educação de sua rede escolar. A necessidade de criação de um conjunto de ações no campo de políticas educacionais foi justificada pelas baixas notas dos alunos da rede estadual em diferentes avaliações externas.” (CANTAZARO, 2012, p. 19)

dos trabalhadores da escola e da família, até o respeito aos trabalhadores da comunidade, o conhecimento do trabalho como produtor da riqueza e o reconhecimento de que um dos fundamentos da desigualdade social é a remuneração injusta do trabalho.

(...)

Em síntese, a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas.

(...)

À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. (SEE, 2009, p. 18-19)

Com evidente foco na esfera do trabalho e produção de mão-de-obra e da visão do educando/aluno como sendo essa mão-de-obra dentro do sistema econômico vigente, o currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo subdivide-se nas seguintes áreas do conhecimento: “Ciências da Natureza e Suas Tecnologias”, que abrange os estudos de Biologia, Física e Química; “Ciências Humanas e Suas Tecnologias”, abrangendo o ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia; “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”, incluindo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física; e, “Matemática e Suas Tecnologias”, trazendo o ensino da Matemática.

Ainda que, num primeiro momento, não se percebe qualquer disciplina voltada em específico ao ensino dos direitos humanos, necessário recordar que

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. (BRASIL, 2007)

Assim, em um primeiro momento, foi analisado o currículo de “Ciências da Natureza e Suas Tecnologias” (153 p.), dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, elaborado em um único documento, e publicado no ano de 2012, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Em um primeiro momento, buscaram-se os descritores “direitos humanos”, “cidadania” e “ética”. Ressalta-se, aqui, que o descritor “direitos humanos” sequer fora encontrado. Os descritores “cidadania” e “ética” foram encontrados no decorrer do texto, de forma mais abundante em seu início, em especial, em sua apresentação, mas, em nenhum momento, no corpo dos conteúdos e habilidades a serem explorados nos três últimos anos do ensino básico.

No início da leitura do currículo supracitado, a expectativa por encontrar a utilização dos temas de direitos humanos, educação em direitos humanos, cidadania e ética durante a sua estruturação é grande, tendo em vista, que, durante as primeiras 25 páginas de apresentação, os dois últimos temas se encontram abordados com certa facilidade. Pede-se vênica aqui para transcrever os principais trechos:

Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial.

[...]

Quando, no projeto pedagógico da escola, a cidadania cultural é uma de suas prioridades, o currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo.

[...]

Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho.

[...]

A LDBEN adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao recomendar a articulação entre educação básica e profissional, definindo, entre as finalidades do Ensino Médio, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (SEE, 2019, p. 21)

Esperava-se, então, que a formação estrutural curricular dentro das “Ciências da Natureza e Suas Tecnologias” seguisse os parâmetros ostentados em sua apresentação. No entanto, em momento algum do programa disciplinar se abordam quaisquer aspectos da temática analisada. O que se vê é, apenas, uma programação baseada na aprendizagem de pontos específicos de cada área das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), desconectados da tão previamente referida cidadania, com pouca ou nenhuma ligação com a realidade dos estudantes. Não há, sequer, traços de conexão entre o conteúdo disciplinar e os direitos humanos. Não se explica o porquê da importância da ética na biologia, por exemplo, ou da necessidade do uso de energias renováveis para a manutenção e bem estar dos povos. Indo além, a engenharia genética traz questões urgentíssimas que teriam de ser explicadas e debatidas de modo a proporcionar algum tipo de controle social sobre as possibilidades de aplicação de técnicas de edição genética em humanos e outros organismos naturais. Porém, nada é versado em nenhum desses sentidos.

Em seguida, examinaram-se as disciplinas de “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias” e “Matemática e Suas Tecnologias”. De modo a não fatigar o leitor, destaca-se, simplesmente, que há menção dos conteúdos de ética e cidadania apenas na apresentação de ambos os currículos. Nada mais é mencionado em qualquer momento do desenvolvimento das disciplinas que compõem o quadro curricular, atestando a falta de comprometimento do Estado de São Paulo com o PNEDH, que aponta a necessidade de abranger os direitos humanos no currículo do ensino básico.

Considerando os alicerces da existência do currículo, e, tendo em vista que sua fundamentação se reflete em interesses e valores sociais, percebe-se, aqui, o quanto a sociedade brasileira não se organiza em termos de cidadania, nem sequer se envolve com questões ligadas aos direitos humanos e à educação em direitos humanos.

Passou-se, a seguir, à análise do currículo de “Ciências Humanas e Suas Tecnologias”. Com texto de apresentação idêntico ao dos currículos previamente citados e com trechos já transcritos, maiores expectativas são lançadas sobre tal programa, tendo em vista tratar das disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Durante leitura do programa curricular da disciplina de História, conseguiu-se encontrar, ainda que timidamente, alguns pontos que puderam ser ligados à construção da cidadania. É o exemplo do conteúdo da 1ª série do ensino médio, que ressalta o reconhecimento das bases da construção da sociedade atual, da diversidade do patrimônio étnico-cultural e artístico e da construção do conhecimento histórico e os direitos humanos.

Assim, também, se verifica no teor do 2º ano do ensino médio, que trata, dentre suas habilidades, do reconhecimento da importância da valorização da diversidade das práticas religiosas e que tal reconhecimento representa um direito humano fundamental. Constata-se que o ponto de maior conexão entre o conteúdo do 2º ano do ensino médio e os direitos humanos e cidadania se traz durante o estudo sobre a Revolução Francesa, no qual os alunos podem ter contato, pela primeira vez, durante o ensino médio, com os conceitos de cidadania e direitos humanos, além de examinarem como as lutas coletivas e os movimentos sociais foram importantes para a transformação da política e melhoria das condições de vida e de trabalho dos indivíduos.

No 3º ano, ao se depararem com conteúdo sobre a I e II Guerra Mundial, o Nazismo e racismo, os Imperialismos e a Revolução Russa, além do período da Ditadura Militar brasileira, os estudantes se deparam com a importância e necessidade do respeito aos valores humanos, à liberdade e aos direitos dos cidadãos.

Há, dentre as habilidades, menções sobre a necessidade de se desenvolver uma visão crítica no tocante à história, às condições de vida da população, à globalização, aos processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam a nossa sociedade. Todavia, a maior parte das habilidades a serem desenvolvidas é inerente ao aprendizado de conteúdos científicos específicos (como, por exemplo, saber compreender como as novas tecnologias se relacionam com o trabalho, ou como ocorre a mecanização das guerras).

Diferentemente, porém, ocorre com o currículo da disciplina de Geografia: não se discute, em momento algum sobre direitos humanos, ética e cidadania, o que se poderia fazer, por exemplo, no momento da citação dos conflitos no Oriente Médio, caso tão atual e pertinente, ou, ainda, problemas tão urgentes, como o da ocupação do espaço nas cidades, onde há casas sobrando, de um lado, e um contingente enorme de pessoas sem moradia de outro (temos, como exemplo recente, o incêndio e desabamento de prédio ocupado irregularmente no centro da cidade de São Paulo, no dia 1º de maio do corrente ano, trama que poderia ser usada como pano de fundo para discussão dos direitos humanos dentro da disciplina da Geografia). Nada se menciona nesse viés.

O momento de maior exposição aos conceitos de direitos humanos, cidadania e ética se constata nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, cuja obrigatoriedade no currículo do Ensino Médio nacional iniciou-se apenas no ano de 2008 (através da Lei 11.684/2008, e cuja (des)continuidade da compulsoriedade tem sido discutida reiteradamente pelo Senado). De suma importância, os conteúdos e habilidades trazidos por tais disciplinas dão início à construção de um pensamento crítico dos estudantes. Trata-se, aqui, da possibilidade da gênese da constituição de uma sociedade na qual os estudantes têm papel fundamental em sua reorganização e fundamentação, focada na cidadania participativa, na ética e respeito aos direitos humanos.

Todavia, ainda que a elaboração do conteúdo e habilidades destas disciplinas esteja focada na construção do indivíduo e sua importância na sociedade, o que se verifica aqui é muito pouca ou nenhuma transdisciplinaridade e transversalidade³⁵ curricular, considerando-

³⁵ Pires (1996) defende que a transdisciplinaridade tem como referência teórica o *holismo* e a teoria da complexidade, sustentando estar aquela alicerçada em uma ideia de rede, ou, de comunicação entre os diversos campos disciplinares, o que coloca o indivíduo como eixo nas interações e enxergando-o como sujeito histórico, social e agente de mudanças. A autoria critica a ideia da transdisciplinaridade porque acredita que ela não seria capaz de “ir às últimas consequências na necessidade de transformação social para e pela construção de um projeto de ensino que tenha o processo de humanização do indivíduo como meta” (PIRES, 1996, p. 176), tendo em vista que a humanização só é possível na perspectiva de transformação da sociedade atual. Referente à interdisciplinaridade, Pires (1996) considera que ela pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez do isolamento das disciplinas dentro dos currículos escolares, enxergando-a como uma etapa superior a essas, e integrando as disciplinas não só para a troca de informação sobre objetivos, conteúdos, procedimentos,

se que o foco principal do estudo dos direitos humanos, da cidadania e da ética encontra-se apenas nestas duas disciplinas.

Cabe destacar que em momento algum do texto curricular se encontra menção ao PMEDH, nem mesmo ao PNEDH.

Para Catanzaro (2012, p. 30), o foco da formação neste currículo “seria a aprendizagem de conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas, pré-requisitos da formação profissional”. Por mais que se busque a promoção de uma cultura de direitos humanos, através da educação em direitos humanos, o ciclo de reprodução do sistema como ele é se percebe difícil de ser interrompido, conforme pontua Gallardo (2014). O que se identifica, claramente, é a concordância do currículo com a visão mercadológica capitalista, aonde não há espaço para uma educação crítica e questionadora, fundamentada nos direitos humanos (já que essa educação poderia levar à inquisição e conflitos dentro e relativos ao sistema em voga, cenário inimaginável e jamais permitido pela lógica da formação social moderna). Neste sentido, pesadamente, pontua Catanzaro (2012):

As competências instituídas no currículo respondem às demandas dos empresários em um contexto de globalização, cujas expectativas não eram mais contempladas com os funcionários que tinham sua formação escolar tradicional, disciplinar. Agora precisavam de um novo perfil para as novas exigências do mercado. Não por acaso a mesma terminologia do âmbito empresarial foi utilizada para a proposta de ensino às escolas. (CATANZARO, 2012, p. 48)

A manutenção do panorama social contrasta com a existência da educação em direitos humanos no sentido de que esta se desenvolve para a autonomia do indivíduo, para a construção da cidadania ativa e para a modificação e superação das desigualdades e injustiças. Ambas não podem conviver. E a distância entre o que se diz e o que se faz no tocante aos direitos humanos e à educação em direitos humanos se provou clara após esta análise curricular.

4.2 Análise das entrevistas com os professores e gestores do ensino médio

Conforme dados do IBGE, 73,5% do total de estudantes do ensino básico brasileiro frequentam a escola pública³⁶. Com relação ao estado de São Paulo, e com foco no ensino

mas, para maior aproximação e agregação dos caminhos epistemológicos, da metodologia e da organização do ensino das escolas.

³⁶ Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

médio, o número de alunos que frequentam a escola pública aumenta: 84,73% dos estudantes. Tendo em vista o alto número de alunos na escola pública, esta pesquisa direcionou-se a estas escolas.

Convém relatar que, no início desta pesquisa, desejava-se ampliar o universo das entrevistas também para o ensino fundamental, da rede pública de ensino, pela maior riqueza de informações e amplitude de indivíduos e entrevistas. No entanto, o acesso aos profissionais via Secretaria da Educação do Município (e, conseqüentemente, às escolas de ensino fundamental) tornou-se praticamente impossível. Foram inúmeras visitas à Secretaria da Educação municipal para requerer a permissão para realização das entrevistas, bem como o acesso ao currículo do município onde foi realizada a pesquisa, sem sucesso. Ante tamanha barreira, restringiu-se, assim, a pesquisa ao âmbito do ensino médio da rede pública, de responsabilidade do estado.

A partir de então, com base em Adler e Adler (2012), em um primeiro momento, foram realizadas doze entrevistas com professores e gestores do ensino médio da rede pública de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A escolha das escolas se deu a partir de uma listagem disponível no site da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, observadas as localizações geográficas/espaciais das escolas, selecionando-se aquelas que se encontravam em regiões periféricas, centrais e em bairros considerados mais “nobres”.

Não obstante as 12 entrevistas terem sido efetuadas, chegou-se, ao número final total de oito entrevistas, tendo em vista que, após a fase de encerramento da coleta de dados, um entrevistado requereu que sua entrevista fosse retirada da pesquisa, ante seu incômodo com relação ao assunto. Além disso, esta entrevistadora foi assaltada na saída de um dia de entrevistas realizadas em uma escola com professores e gestores, com seu material de entrevistas roubado, o que levou a uma nova fase de entrevistas, não se possibilitando, assim, a re-coleta de todas as entrevistas perdidas.

Entendendo o número de entrevistas como suficiente, partimos, então, a uma breve apresentação geral do perfil dos entrevistados. Eles estão na faixa de idade entre 35 e 60 anos, trabalham com as disciplinas de gramática da língua portuguesa, língua estrangeira (inglês), geografia, sociologia, filosofia, matemática, biologia e história, e lecionam, em média, há 20 anos na rede pública de ensino. Os gestores afirmaram que atuaram como professores previamente a suas funções como gestores, com uma média de 10 anos de atuação na gestão destas escolas.

Cabe ressaltar que todos os entrevistados foram abordados em seu ambiente de trabalho (escolas), durante o horário de trabalho, ora no intervalo entre aulas, ora na

saída/entrada do período escolar em que se encontravam na escola. Em todos os locais foi requerida a permissão dos diretores destes estabelecimentos para realização das entrevistas.

Com relação ao questionário, este foi composto de 5 questões abertas – com eventual intervenção desta entrevistadora – quais sejam:

1. O que você conhece sobre direitos humanos?
2. Quais as fontes de informação de direitos humanos você tem? Literatura, TV, mídias sociais, internet, material de trabalho?
3. Como você trabalha os direitos humanos? Quais são fundamentais para você trabalhar no ensino? Caso você não trabalhe, quais considera relevantes?
4. Qual a dificuldade para ensinar direitos humanos?
5. Se há um parâmetro legal sobre os direitos humanos, você os conhece?

A partir destas questões, foram analisados os seguintes itens: *o que o professor/gestor entende por direitos humanos, qual o conhecimento da legislação do tema, e qual a dificuldade para ensinar os direitos humanos na escola pública*. Tais análises serão apresentadas nos subitens a seguir.

4.2.1 A concepção de direitos humanos de professores e gestores dentro do recorte proposto

Conforme trazido neste trabalho, os documentos, legislações, planos, diretrizes, currículos, entre outros, que abordam a necessidade da educação em direitos humanos, não só a nível nacional, mas em todo o mundo, são incontáveis.

E para que essa educação ocorra, necessário é que o docente/gestor aja como verdadeiro agente sociocultural e político³⁷, situando-se

(...) em uma ótica contra-hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente.

(...)

Nesse sentido, o(a) educador(a) como agente sociocultural e político está chamado a desenvolver, segundo Sacavino (2009, p. 257), uma “pedagogia

³⁷ Segundo Candau et al (2013), é necessário que haja a inter-relação de três dimensões para que se constitua o(a) educador(a) como agente sociocultural e político: a centralidade da(s) cultura(s), a construção e uso do poder e a formação do sujeito de direitos, que se articulam entre si mediadas pela dimensão dialógica da educação, pelo fato de se considerar que os seres humanos conhecem e transformam a realidade, como sujeitos, comunicando-se e dialogando.

do empoderamento”, entendida como uma pedagogia crítica e democrática orientada à mudança pessoal e social.

(...)

Nessa perspectiva, consideramos que os Direitos Humanos devem ser o fundamento ético de um paradigma educativo, de uma educação libertadora e transformadora para uma cidadania ativa, daí a importância do papel do(a) educador(a) como agente sociocultural e político. (CANDAUI et al, 2013, p. 35).

É de extrema importância que o educador tenha conhecimento e clareza de ideias no tocante aos direitos humanos e da relevância da educação em direitos humanos, pois,

(...) a Educação em Direitos Humanos requer um enfoque global capaz de afetar a cultura escolar e a cultura da escola, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo. Por isso, é importante que os(as) educadores(as) contem com uma fundamentação teórica e prática consistente que os(as) ajude a valorizar, compreender e avaliar os significados que seus(suas) educandos(as) constroem socialmente sobre si mesmos e sobre a sociedade, dando-lhes os meios necessários para que possam conhecer a si mesmos e fortalecer-se em sua dimensão de poder e da consciência de sujeitos de direito. (CANDAUI et al., 2013, p. 50)

Espera-se, assim, que os direitos humanos sejam abordados desde a formação base do professor. Primeiro, porque, conforme verificado no decorrer de todas as entrevistas, todos os professores afirmaram que saíram diretamente da licenciatura para a sala de aula no ensino médio, sem quaisquer formações prévias ou *complementares* acerca do assunto; segundo, porque, conforme normativas, orientações e planos nacionais, o ensino superior também deve capacitar os discentes nesta temática, conforme exposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

A partir desses marcos legais (a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica. A conquista do Estado Democrático delineou, para as **Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas.** Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. (BRASIL, 2007) (Grifo nosso)

Pressupõe-se, então, que, amparada pelo arcabouço normativo, a licenciatura forneça ao discente a vivência de uma cultura de construção de direitos humanos e, ademais, a própria educação em direitos humanos no ensino superior. Presume-se, ainda, tendo em vista sua previsão no PNEDH, que existam, ao alcance dos docentes, formações continuadas e capacitações na área da educação em direitos humanos, cujos objetivos são:

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

Parte-se, então, da premissa de que os professores/gestores da rede pública de ensino tenham informações básicas sobre a conceituação dos direitos humanos e de uma educação fundamentada nestes, além do acesso a cursos e capacitações nesse sentido.

No entanto, os profissionais entrevistados alegam que há pouco acesso a temas relacionados aos direitos humanos e à educação em direitos humanos, tanto no ensino superior quanto na formação continuada (o que foi confirmado facilmente em acesso ao site da EFAP³⁸), reclamando, a respeito disto, da dificuldade em frequentar tais cursos de formação, ante a grande carga horária a ser cumprida e o cansaço da exaustiva rotina de trabalho na rede pública de ensino. Há professores, dentre os entrevistados, cuja jornada diária de trabalho se inicia às 7 horas da manhã e é finalizada às 23 horas, apenas.

Dos oito profissionais entrevistados, três cumprem a jornada de trabalho acima descrita (das 7h às 23h), exercendo a profissão em duas ou três escolas diferentes. Os outros cinco profissionais não cumprem tal jornada, mas já o fizeram em alguma época de suas vidas profissionais.

³⁸ EFAP é a sigla para Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores. Foi criada em 2009, e oferece cursos de formação continuada a 270 mil servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6257>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Assim, ao serem questionados sobre o seu conhecimento com relação aos direitos humanos, a partir de depoimentos por vezes prolixos e confusos, os entrevistados apresentaram sua visão pessoal do tópico em questão.

O *Entrevistado 2* debateu sobre o assunto por tempo considerável, defendendo que estudou os direitos humanos na universidade (ressaltando que participou de uma disciplina optativa na licenciatura). Com uma exposição desarranjada, não conseguiu expressar o que compreendia, exatamente, sobre o tema:

(O que eu aprendi) Baseava-se nas questões das Organizações Internacionais de Direitos Humanos, pela ONG, do começo da ONG... da ONU, né? (...) Todo mundo fala que é a favor, né? E tem alguns que se manifestam contra, mas **o que impera mesmo é o senso comum**. (...) Sempre aquela, aqueles jargões: “Leva pra casa” ... éh... “eu não sou obrigado”, “bandido tem que morrer”, “alguém tem que se lascar”, e assim vai, né? (sic) Outros jargões: “eu trabalho pra (me) sustentar, o outro vagabundo que se vire” (...) A gente percebe que a questão dos direitos humanos, ela é muito tratada, de uma forma muito, é..., política de esquerda, na verdade, como política de esquerda, não como uma política (...) não partidária, né? (sic) Então, com a questão do **atrelamento (...) dos direitos humanos com a política de esquerda**, hoje, né? (sic) Foi desmontada, lá. A gente fez essa desmontagem, lá (na universidade). Então, assim, o conhecimento que eu tenho é “essa” (sic), né? (sic) Documentos, também, a gente viu lá. Tem os... é... são oito... são oito diretrizes? Não, oito... como é que é o nome lá? Né? (sic) Que tem até lá livro o didático que você trabalha... na questão de direitos mundiais (sic), né? (sic) Dos seres humanos... Mas, assim, na universidade a gente trabalhou mais com debate e foi mais pra realidade, né? (grifo nosso)

O *Entrevistado 1* foi categórico ao dizer não saber, de fato, o que são os direitos humanos. O *Entrevistado 4* disse não possuir conhecimento intenso relativo ao assunto:

(...) **não conheço profundamente sobre direitos humanos**. A gente sabe que é, por exemplo, uma lei, né, que a gente tem em termos de mundo, pensar mundo... Se eu não tiver enganado, surge depois da segunda guerra mundial, né, que aí os aliados vão pensar nessa questão a partir da ONU. **Mas profundamente falar sobre as leis, né, falar sobre quais são exatamente as leis como aparece, isso, assim, eu não tenho esse conhecimento acadêmico para falar sobre isso**. Só superficialmente.

Do mesmo modo, a *Entrevistada 6* também admitiu não ser exímia conhecedora dos direitos humanos:

Eu conheço que tem (sic) a declaração universal dos direitos humanos. Mais relacionado com a minha parte escolar, tem o Estatuto da Criança e do Adolescente, né? (sic) É o que eu acho que está interligado. E **hoje em dia é**

moda, né? (sic) O que mais se fala é nisso, em Direitos Humanos, né? (sic) Agora, assim, **especificamente**, alguma coisa, **eu não tenho conhecimento**. Eu tenho conhecimento geral amplo sobre a declaração que eu acho que é o documento maior, né? (sic) O Estatuto da Criança e do Adolescente e, por exemplo, quando a gente faz o regimento da escola, quando a gente, enfim... Todos os procedimentos da escola, éticos, têm que ser baseados nos direitos humanos. Então, é isso que eu conheço.

Sem declarar verbalmente o desconhecimento sobre o conteúdo, a *Entrevistada 7* foi bem econômica nas palavras com relação ao que ela entende por direitos humanos, deixando transparecer a falta de instrução no tocante ao assunto: “(...) tem o ECA (...). Tem as diretrizes da escola que a gente segue. Essas coisas assim. Acho que, dentro da escola, é mais isso, né? (sic)”.

Para a *Entrevistada 5*, os direitos humanos são entendidos como regras de disciplina:

Todo o conhecimento que eu tenho dos direitos humanos são **leis que vieram para favorecer todo ser humano que pratica o bem**, na medida do possível, e, que isso também reflete dentro da escola (...) as crianças precisam saber os deveres e também os direitos (...). Então, o respeito à convivência junto com outras crianças, o saber os limites de ir e vir dentro do âmbito escolar, fora do contexto familiar. Então, é isso o que a gente pratica: o social. (...) Então **os direitos humanos, na escola mesmo, nós praticamos como disciplina diária. Tanto que nós fazemos acordos no início do ano acordos regras para tudo o que convinha para eles e se adequando às normas escolares.** (grifo nosso)

Observa-se, aqui, neste trecho em particular, que a *Entrevistada 5* entende que os direitos humanos são apenas para aquele que “pratica o bem” – entendimento enraizado em nossa cultura –, e que estes são, na verdade, regras de conduta, dentro e fora da escola. Ela não só desconhece o que são os direitos humanos, como também atribui a eles uma nova conceituação.

A *Entrevistada 8* aborda os direitos humanos de forma desesperançosa:

(...) a gente tem uma ilusão de direitos humanos, né? (sic) **A gente tem uma ilusão de que os direitos humanos é (sic) todo o direito do cidadão, principalmente das crianças e dos idosos.** (...) **a gente sabe que no papel existe, mas que no nosso dia a dia a gente não vê aquela realidade concreta,** né? (sic) E que as pessoas prezam por isso, as pessoas querem isso, mas, ao mesmo tempo, é uma mídia muito forte e um individualismo muito forte e eu acho que hoje nós estamos vivendo no mundo do individualismo E, aí, esses direitos humanos vêm meio que por água abaixo. E por mais que a gente tenta, né? (sic), dentro dos Direitos Humanos, ajudar e fazer o nosso papel a gente acaba sempre com algumas barreiras. (grifo nosso)

Semelhantemente aos entrevistados acima citados, a *Entrevistada 8* também não traz qualquer apontamento mais significativo relativamente ao tópico. Demonstra, de forma clara, apenas o seu descontentamento em direção ao tema, sem conseguir detalhar seus demais aspectos e definições.

Consoante os trechos das entrevistas acima transcritos, percebe-se, claramente, a dificuldade que os entrevistados tiveram em expressar o que eles entendem por direitos humanos, restando clara a formação deficitária neste tocante, além da ausência de divulgações sistemáticas e esclarecedoras pela mídia.

Não obstante o Brasil ser um país signatário da ONU, com leis e demais documentos voltados à proteção dos direitos humanos e à implementação de uma educação em direitos humanos, parte-se da afirmação de que aqui “ainda é tímida a introdução da temática dos direitos humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à formação continuada”. (CANDAUI et al., 2013, p. 68)

Com um pouco menos de dificuldade, a *Entrevistada 3* abordou o assunto da seguinte forma:

(Eu conheço sobre os direitos humanos) O que eu estudo dentro da minha disciplina. Eu sou professora de sociologia desde 2005 e um dos temas do bimestre, do conteúdo do terceiro ano, é sobre cidadania. (Eu faço um) recorte histórico, contextualizando direitos civis, sociais, políticos e humanos. E aí a gente trabalha um pouco sobre cidadania reprimida, que é o que me diz respeito, na questão da procura, na área da sociologia. Esse ano, como professora de filosofia, eu tô (sic) tendo contato pela primeira vez com o conteúdo e também tem um tópico inteiro sobre direitos humanos (no material didático).

Percebe-se que, aqui, apenas uma, dos oito entrevistados, conseguiu se aproximar do que se entende por direitos humanos³⁹. No entanto, ainda que sendo a área de sua docência e formação, a *Entrevistada 3* também não se aprofundou em sua argumentação, declarando que o seu conhecimento sobre o assunto se restringe apenas ao que ela estuda dentro de sua disciplina. Cabe ressaltar, aqui, que a *Entrevistada 3* é formada em sociologia, professora das disciplinas de filosofia e sociologia de ensino médio da rede pública de ensino, cuja escola é referência de ensino no município em que se encontra.

Ainda que tenha discorrido brevemente sobre o que entende por direitos humanos, a mesma entrevistada afirma que não tem conhecimento da legislação acerca do tema, e que suas fontes de consulta são escassas, conforme veremos no subitem a seguir.

³⁹ Algumas definições de direitos humanos encontram-se no capítulo 2 deste trabalho.

De modo geral, respeitadas as particularidades de cada entrevistado, constata-se a dificuldade que os professores e gestores têm de desenvolver o assunto. Acredita-se que isso ocorra porque

muitos dos espaços de formação de educadores(as) são concebidos para criar profissionais que atuem na reprodução do sistema, legitimando o *status quo*, reforçando, assim, a visão mercantilista da educação, com acentuado corte tecnicista. (CANDAUI et al., 2013, p. 35)

Além disso, não se pode afirmar que os cursos de licenciatura sejam o ponto de partida para a formação dos educadores:

Vem se afirmando entre os especialistas da área que esta formação começa muito antes. Quando ingressam nos cursos superiores, os(as) alunos(as) já possuem, pelo menos, onze ou doze anos de escolarização. Vivenciaram modelos de formação desde a infância. Infelizmente, bastante homogêneos, na maior parte dos casos, e centrados numa perspectiva tradicional da educação. (...) São várias as pesquisas que evidenciam que, ao se situarem como professores(as), é muito comum estes atores reproduzirem os modelos em que foram educados, sem uma reflexão crítica a partir dos elementos de uma fundamentação da educação desenvolvida nas disciplinas do ensino superior. (CANDAUI et al., 2013, p. 69)

Assim é que os docentes chegam à sala de aula: com uma formação deficitária, ao menos no que diz respeito aos direitos humanos e à educação em direitos humanos, sem compreendê-los em sua magnitude e, conseqüentemente, limitados ou impossibilitados em viver e transmitir a cultura dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, além de estarem, infelizmente, inaptos a atuarem como agentes socioculturais e políticos, sem poder desenvolver junto aos educandos(as) processos críticos e mudanças concretas na realidade.

4.2.2 Fontes de informação sobre direitos humanos, suas legislações e normativas

O objetivo desta questão, no momento das entrevistas, nunca foi o de receber dos entrevistados uma resposta que esgotasse toda a legislação mundial e nacional sobre direitos humanos e educação em direitos humanos. Buscou-se, aqui, investigar, de fato, se, ao menos, as normativas basilares eram conhecidas, pois, a identificação de tais documentos e seu conteúdo é um dos pontos pelos quais se pode questionar o descumprimento desses direitos, e que poderia levar a alguma transformação social, ainda que essa seja uma análise simplista. Não se consegue indagar aquilo que não se sabe que existe.

Ainda, buscou-se ter conhecimento de qual a base de informações esses profissionais têm se utilizado no tocante ao tema de direitos humanos.

De forma sucinta⁴⁰, no campo *internacional*, relembremos as principais e mais conhecidas legislações e normativas sobre o assunto: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), os Pactos Internacionais de Direitos Humanos (1966), o Pacto de San Jose da Costa Rica (1969), o Protocolo de San Salvador (1988), o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (1995-2004) e o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, aprovado no final de 2004.

No âmbito *nacional*, de modo a lembrarmos a legislação sobre o tema, vejamos:

No Brasil, o campo normativo relacionado aos direitos humanos e a educação nesta área se incorporam nos seguintes documentos: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), o Programa Nacional de Direitos Humanos (na sua primeira versão, em 1996 e segunda versão, em 2002) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (também com duas versões, 2003 e 2006). (TAVARES, 2007, p. 490)

Consoante se vê no item 4.1.1, os entrevistados apresentaram certa dificuldade para expressar qual o seu entendimento de direitos humanos. E, conforme o esperado, isso continuou quando questionados sobre os parâmetros legais e normativas, neste âmbito, por eles conhecidos.

O *Entrevistado 1* afirma que acredita haver algo que diz respeito à legislação e normativa na LDB sobre o assunto, mas que não se recorda. E que suas fontes de contato com a legislação e a temática se restringem aos movimentos LGBT, religiosos e de lutas pela diversidade, além de editais de vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio e os editais de concursos, que trazem tópicos sobre o assunto a serem estudados, sem, porém, saber dizer o que, exatamente, essas fontes apresentavam sobre DH e EDH.

O *Entrevistado 2*, ao ser questionado diretamente sobre a legislação e normativa, assegurou que conhecia apenas “o artigo quinto da Constituição, que fala sobre (...) tudo o que o brasileiro tem direito. (...) Artigo quinto da Constituição, único que eu tenho base (...)”. Durante a entrevista, entretanto, o gestor abordou, de modo superficial e confuso, que já teve contato com legislações provenientes da ONU (Declaração Universal dos Direitos Humanos) e, utilizou-se do termo “diretrizes”, sem, no entanto, fazer-se entender do que se tratava: “Então, assim, o conhecimento que eu tenho é “essa”, né? (sic) Documentos, (...) são oito

⁴⁰ Os capítulos 2 e 3 deste trabalho trazem, de forma mais minuciosa, as legislações e normativas sobre os temas em questão.

diretrizes? Não, oito... como é que é o nome lá?(...) Que tem até lá livro o didático que você trabalha... na questão de direitos mundiais, né? (sic) Dos seres humanos...”

No tocante às fontes que possui relativas aos direitos humanos e educação em direitos humanos, o *Entrevistado 2* disse que, além do que trabalhou na universidade, também tem acesso:

(Aos) documentos da ONU mesmo, né? (sic) (...) Eu trabalhava muito artigo, né? Então, assim, aqueles curtos, rápidos, que tá (sic) em revista (...). Agora, autor, mesmo, assim, nome específico, eu não tenho, né? (sic) Porque sempre a base eu pegava pelos documentos da ONU, uma coisa mais universal. (...) (Com relação à) Jornal, revista, a gente trabalhava muito esses recortes mesmo.

E, ainda, quando questionado se o estado oferece algum curso de formação⁴¹ para professores nesta área, como forma de acesso a informações referentes aos direitos humanos, educação em direitos humanos e a legislação acerca do assunto, o gestor responde:

Tem, mas eu não fiz. (...) a EFAP, que é (...) a entidade que faz os cursos (...) pro estado de São Paulo, ela promove alguns cursos⁴². (...) Geralmente quem faz (...) é coordenador, tudo, mas com foco mais no professor mediador. (...) Ele é aberto pra todos, mas o foco principal é pro (sic) professor mediador. (grifo nosso)

Ainda que exista a possibilidade de frequentar um curso especialmente voltado para conhecer os direitos humanos, bem como a legislação e normativas sobre o tema, e o seu desenvolver no ambiente escolar, é comum que os professores/gestores não o façam⁴³. Não podemos confirmar a razão das baixas taxas de adesão à formação continuada, muito menos que apenas a frequência a esses cursos, por si só, transformariam a cultura e a concepção de direitos humanos e educação em direitos humanos que estes profissionais têm, sabendo-se

⁴¹ A formação continuada está prevista na Meta 16 do PNE e em consonância com a LDB (1996), art. 61 a 65.

⁴² O curso mencionado pelo gestor entrevistado é disponibilizado pela EFAP, com número de vagas reduzidos. Intitulado “**Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores**”, tem como objetivo “Promover processos de ensino e aprendizagem participativos e ativos, que tenham como fundamento uma educação em, sobre e para os Direitos Humanos. Dessa forma, tem como intenção gerar uma consciência que permita aos atores sociais assumir atitudes de luta e de transformação, diminuindo, assim, a distância entre o discurso e a prática dos Direitos Humanos no cotidiano.” A primeira edição ocorreu no ano de 2013, e, a última, no ano de 2017.

⁴³ De acordo com dados do Observatório do PNE, apenas 33,3% dos professores da Educação Básica possuem Formação Continuada. No estado de São Paulo, o número de professores com esta formação cai para 22,2% e, no ensino médio, a porcentagem despenca para apenas 9,3% (Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escola. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados/indicadores#professores-com-formacao-continuada>>. Acesso em 19 mar.2018)

impossível ter contato e esmiuçar toda a estrutura normativa que compõe estes direitos. No entanto, segundo dados do Observatório do PNE,

A deficiência na formação inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a formação continuada representa um grande aliado, na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional. (Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/16-professores-pos-graduados>. Acesso em: 21.04.2018) (grifo nosso)

Sobre este assunto, aponta Candau et al (2013, p. 81-82) que

a formação começa muito antes da entrada nos cursos superiores, pela incorporação de modelos de educação/ensino experienciados durante os anos de escolarização que antecedem a vida universitária. Neste caso, **a formação continuada representa uma possibilidade real de reconhecer, identificar e submeter à reflexão crítica tais modelos, para aqueles e aquelas que já deixaram o espaço do ensino superior, onde se espera que a importância desta reflexão seja também levada em conta.** (grifo nosso)

Seja pela falta de tempo, devido à extensa carga horária de trabalho, conforme mencionado anteriormente neste trabalho, seja pela restrição nas vagas – a última edição do curso oferecido pela EFAP teve apenas 1.000 vagas para profissionais da área da educação de todo o estado de São Paulo, sendo que, conforme dados da própria Escola, há 270 mil servidores da Secretaria do Estado de SP – ou, ainda, seja pelo próprio desinteresse do profissional, o fato é que a frequência na formação continuada é baixíssima.

A impossibilidade no acesso ao conhecimento relativamente aos direitos humanos, à educação em direitos humanos e à legislação que os legitima e ampara é evidente, ante a falta de investimento e políticas sérias relativas aos direitos humanos por parte do Estado. Além disso, (e, talvez, por causa disso), os próprios profissionais não percebem a devida dimensão e importância que esse tópico tem, ou, ao menos, deveria ter.

Quando questionada sobre os parâmetros legais relativos aos direitos humanos e educação em direitos humanos, a *Entrevistada 3*, que havia demonstrado certo conhecimento sobre o assunto, reconhece que tem acesso à

Constituição, a Constituição do Brasil, de 88. (E também conhece) A própria declaração universal. Em um dos conteúdos do terceiro ano a gente também trabalha com outros direitos (...) que é (sic) o ECA, o Estatuto do Idoso... **Basicamente são esses documentos. Mas todos, em trechos. Eu não conheço a fundo não. Nenhum deles eu fui estudar especificamente.**

Ela afirma que sua fonte de direitos humanos e educação em direitos humanos se restringe à Internet (vídeos, em especial), sem especificar, no entanto, de onde provém esse conteúdo. Além disso, ela afirma que tem acesso ao material didático da própria escola em que leciona, além de “trechos de livros de referência”, apontando apenas o nome de Bobbio⁴⁴, sem mais detalhes. Interessante, aqui, ressaltar que a autora possui três fontes como base: a Internet, o material didático escolar (apostilas), e trechos de livros.

Preliminarmente, cabe ressaltar que a Internet, enquanto fonte de pesquisa, exige cuidado e preparo, tendo em vista a existência de informação equivocada, além de opiniões pessoais tomadas como informação⁴⁵. Ademais, a autora aponta que o material didático por ela utilizado, como fonte, trata do assunto de forma superficial:

Na filosofia, nessa unidade, ele (os direitos humanos) está sozinho (sic) e isso é bem legal. E tem lá um texto sobre o contexto onde foi construído e os artigos reproduzidos, né? (sic) Então isso é bem legal. Mas **não problematiza muito**. Fica muito naquela, assim: "O que diz o artigo tal?", na hora de fazer os exercícios.

No entanto, a *Entrevistada 3* participou do curso de formação continuada “Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores”, oferecido pela EFAP, revelando que, a partir do curso, surgiu a ideia de uma disciplina eletiva sobre política e direitos humanos, desenvolvida em conjunto com o *Entrevistado 4*, que, em termos normativos/legislativos, diz conhecer apenas a “declaração da ONU”, sem possuir embasamento mais profundo sobre o assunto. No tocante às fontes, o *Entrevistado 4* mencionou os cursos de formação continuada – tendo frequentado o mesmo que a *Entrevistada 3* – além do material didático da escola em que leciona, da Internet e da televisão.

Já a *Entrevistada 5* mencionou as regras disciplinares da escola como sendo a única legislação que ela conhece sobre o assunto. Enquanto fonte, a entrevistada disse que tem a Internet, principalmente as redes sociais, e a televisão. Cabe trazer aqui o comentário feito pela educadora, quando abordou quais seriam as fontes utilizadas por ela no tocante aos direitos humanos:

Eu vou ser muito franca para você. Os direitos humanos, eu acho que deturparam o significado da definição. Porque têm-se (direitos humanos), mas não direitos para você como cidadão pagador de impostos (e sim para)

⁴⁴ Norberto Bobbio foi um filósofo político, historiador do pensamento político e escritor italiano.

⁴⁵ Recomenda-se a leitura do artigo “Mídia, poder e democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação.”, da autoria de Francisco Fonseca, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n6/n6a03.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2018

os que levam uma vida (...) ilicitamente. Aquela coisa, assim, da obscuridade. Então, a gente fala: “que direito é esse que não nos convém sempre e os outros têm?”. (...) No Brasil, os direitos humanos não foi (sic) favorável o cidadão que realmente merece ter os seus direitos. (...) Acho que precisa fazer uma reformulação dos direitos humanos, como eles vivem reformulando educação (...).

A entrevistada traz, aqui, uma visão deturpada e enganada da normatividade/legislação sobre os direitos humanos, bem como com relação à sua história social, apoiando posições contrárias aos direitos daqueles que não usufruem amplamente da cidadania. Observa-se que suas fontes de informação são a Internet e a televisão, assim como ocorre com as *Entrevistadas 6, 7 e 8*.

A primeira diz conhecer, como normas/legislação sobre a temática, a Declaração de Direitos Humanos, por ser “o documento maior”, além do ECA, pois, quando desenvolvia o regimento da escola, deveria tê-lo como base e o artigo 5º da Constituição Federal. Além de ter a Internet e a televisão como fonte de informação sobre os direitos humanos, a *Entrevistada 6* também alegou ter participado de um curso de formação continuada sobre a temática, que oferecia “bastante texto informativo”, mas sem se lembrar propriamente do conteúdo. Quando indagada sobre as fontes de informação que possui, a professora tratou os direitos humanos como sendo algo em voga, o que foi mencionado por ela no decorrer de toda a entrevista:

(...) toda hora tão citando, né? (sic) Toda hora! Virou moda. (...) Na verdade você não pode falar mais nada, você não pode fazer mais nada, você tem que tomar o máximo de cuidado com qualquer palavra. (...) essa liberdade que a gente deveria ter, a gente não tem, na verdade (como, por exemplo) a liberdade de opinião (...). Se você falar qualquer coisa, não pode nada mais, tem que tomar muito cuidado. Hoje mesmo, aqui em casa, teve um episódio. Alguém aqui falou: “Ah! isso aqui é ‘baiano’”, e eu falei: “Toma cuidado com isso!”. Falou “baiano” no sentido pejorativo, pronto! Já é uma forma de preconceito, né? (sic) São coisas que eu acho que não tem nada a ver. Você não está desrespeitando o direito do outro. Outra coisa que eu vejo muito é os direitos humanos com relação ao bandido, né? (sic) Marginal, daquele de crime hediondo mesmo, né? (sic) Sim, tem que ter direito até certo ponto. Mas e o direito do cidadão de modo geral? Eu não sei como teria que ser esse controle, mas tá tudo, no meu ponto de vista, tá tudo invertido. Não sou muito estudiosa do caso e nem muito politizada. Eu não gosto muito de política, não, mas, eu acho que deu uma invertida.

As *Entrevistadas 5 e 6* têm uma posição semelhante relativa ao entendimento dos direitos humanos: são algo negativo para as pessoas “de bem”, para os cidadãos. Infelizmente,

Ainda está muito presente entre nós a representação de que a defesa dos Direitos Humanos está associada à “proteção de bandidos”. É necessário desconstruir esta visão para que se possa assumir a perspectiva de que os Direitos Humanos têm que ver com a afirmação da dignidade de todas as pessoas, com a defesa do estado de direito e a construção de estratégias de diálogo e negociação para a resolução pacífica dos conflitos inerentes à dinâmica social. (CANDAUI et al, 2013, p. 59)

De modo diferente, a *Entrevistada 7* diz ter contato com a legislação/normativa de direitos humanos quando se depara com alguma situação que exija a busca desta legislação, além do ECA e das “normas da escola”, as quais a entrevistada entende por direitos humanos. Com relação às suas fontes, a entrevistada enuncia que se utiliza da Internet, que já foi ao sindicato da sua categoria para saber quais eram os seus direitos, e que, apesar de ter a televisão como fonte de informação sobre os direitos humanos, acredita que “(exis)tem muitas coisas distorcidas”.

Curiosamente, a entrevistada afirma que é membro de uma ONG local de Proteção Ambiental, mas que “isso não tem a ver com os direitos humanos”. Percebe-se, aqui, mais uma vez, que o que se entende por direitos humanos, por parte dos entrevistados, pode ser equivocado, como vimos no tocante às *Entrevistadas 5 e 6* ou, ainda, raso, conforme vimos na manifestação da *Entrevistada 7*. Ainda que, neste caso, os direitos humanos não sejam percebidos como algo negativo, não se tem ciência de que o direito ao meio ambiente é, sim, um direito humano, além, do direito à cultura, educação, lazer, entre outros, previstos na DUDH.

Finalmente, a *Entrevistada 8* afirma não conhecer qualquer legislação pertinente aos direitos humanos, e que suas fontes referentes ao tema são apenas a televisão e a Internet.

Observa-se nas entrevistas que, se há algum conhecimento sobre os direitos humanos, eles são restritos. Os entrevistados visualizam os direitos humanos com foco naqueles de primeira geração (direito de expressão, de liberdade, político, à vida, etc.). No entanto, os direitos humanos vão muito além destes. Segundo Gallardo (2014), eles passam pelos direitos econômicos, sociais e culturais (segunda geração), pelos direitos dos povos, das nacionalidades e etnias (terceira geração), os direitos ao meio ambiente (quarta geração) e, finalmente, o direito de proteção genética, com questões como a clonagem humana, eugenia, reprodução de recursos biológicos, bem como alimentos transgênicos (quinta geração).

No entanto, lamentavelmente, a discussão sobre a importância e abrangência dos direitos humanos não se desenvolve junto aos entrevistados, demonstrando a superficialidade do que se entende como sendo direitos humanos e a relevância destes.

4.2.3 Identificação dos problemas para a efetivação de uma educação em direitos humanos e eventuais soluções

Dentro do recorte proposto, quando questionados sobre a dificuldade para se educar em direitos humanos, as primeiras respostas recolhidas foram sobre a falta de material básico na escola, como papel, caneta, giz, impressoras, bem como estrutura deficiente dos prédios, a falta de banheiros, a limpeza superficial (ou inexistente, ante a falta de funcionários), a falta de merenda para os alunos, dentre outros. Com relação a isso, Tavares (2007, p. 496) expõe que deve haver coerência entre o educar em direitos humanos na teoria e o ambiente em que esta educação ocorre: “o êxito do aprendizado é reforçado quando se cria um ambiente propício para seu desenvolvimento. A coerência entre o que se diz e o que se faz, é parte importante neste ambiente.”. Tal ideia é reforçada por Candau et al (2013, p. 75-76), que defendem que a educação em direitos humanos não pode se reduzir apenas à introdução de conteúdos, mas, na criação de um ambiente em que os direitos humanos estejam presentes em todas as relações e componentes, como as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Os entrevistados apontaram também a falta de cursos e informação na área, afirmando que não há ações por parte do governo e das secretarias para desenvolver o assunto com os professores. Neste tocante, Candau (2007, p. 410) revela que

Ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada. Poucas são as organizações que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente, se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos direitos humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Buscar estratégias, nesta perspectiva, é fundamental.

As *Entrevistadas 5, 6 e 7* apontaram a família como sendo a maior dificuldade para a educação em direitos humanos, alegando que os alunos(as) trazem “vícios” e valores familiares, implicando que os parentes devem ser os únicos responsáveis pela *educação* do indivíduo. A *Entrevistada 7* entende que o papel do educador(a) não é de um mero transmissor de conhecimento, mas defende que deve haver uma divisão entre as responsabilidades pertinentes à sua profissão e a responsabilidade dos pais relativas à formação individual. Para as *Entrevistadas 5 e 6*, seus papéis em sala de aula, enquanto professoras, devem ser, exclusivamente, o de retransmitir o conteúdo curricular imbuído na razão e completamente técnico de suas disciplinas, eximindo-se da responsabilidade enquanto

educadoras sustentadas por normas/legislações que tratam da importância da educação em direitos humanos. Sobre isso, esclarece Bittar (2007, p. 313-316):

O mito de que educar é formar, deve ser desfeito. A educação como *Ausbildung* (treinamento) deve ser diferenciada da educação como *Bildung* (formação). Desta forma, o que se percebe, é que educar pode significar também a preparação que *direciona* o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana, significando apenas treinamento. [...] o segundo mito a se desfazer é exatamente aquele que prega que a razão é sinônimo de cultura, de progresso, de evolução. [...] educar só tem sentido enquanto preparação para desafiar.

[...]

Um projeto de direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de sensibilizar e humanizar, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados, que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano. (Grifo nosso)

Na mesma linha elucidada por Bittar (2007), a *Entrevistada 7* diz que a maior dificuldade “é a realidade deles”, lamentando que a escola não possui uma infraestrutura que permite o acolhimento desses educandos(as). A entrevistada fala da necessidade da afetividade, do cuidado e do acolhimento.

Em termos gerais, de modo a solucionar os problemas e dificuldades em se educar em direitos humanos, resta clara a importância da análise da realidade local, a problematização e ampliação do conceito de cidadania, a estimulação e promoção da participação dos educadores(as) em movimentos da sociedade civil, a estimulação do trabalho coletivo e a realização de projetos transversais e interdisciplinares em que se trabalhem os direitos humanos.

Dentro do universo das entrevistas, além da necessidade da adoção de um novo currículo para o ensino médio, que propague devidamente os direitos humanos e a educação em direitos humanos, indispensável a desconstrução da visão do senso comum sobre os direitos humanos de modo a permitir que a verdadeira perspectiva dos direitos humanos tenha espaço (CANDAUI et al, 2013)

Deve-se, apontar, também, a importância da construção de ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos, de modo a se superar a distância entre o que se diz e o que se faz neste aspecto.

No entanto, o que esta pesquisadora entende como fundamental para ajudar a sanar tais dificuldades juntamente aos educadores é a conscientização do que é, de fato, a educação

em direitos humanos. Isso pode ocorrer através, por exemplo, dos cursos de formação continuada. Todos entrevistados afirmaram que, enquanto discentes, os seus comportamentos eram diversos dos quais os seus alunos apresentam agora, entendendo aqueles como superiores. Para que esse conceito se modifique, esclarece Candau (2013, p. 69) que

[...] um componente fundamental da formação de professores na perspectiva da Educação em Direitos Humanos supõe oferecer situação em que se explicitem os modelos educativos por eles vivenciados, através de relatos de histórias de vida e experiências escolares, e sua análise à luz crítica da perspectiva histórico-crítica dos Direitos Humanos. Acreditamos que somente assim poderão questionar o vivido e configurar suas práticas educativas de modo consciente, reflexivo e coerente.

Ser capaz de acolher e produzir uma educação sensível, contrária à negligência e à humilhação, questionadora e emancipatória é algo que depende essencialmente de como fomos educados e dos valores que predominam em nossa cultura. O que se vê nas entrevistas e, mais além, em todo o país, é a reprodução da cultura de subordinação. Bittar (2007, p. 313) aponta acertadamente que “o modelo de educação que se tem, e as vocações que é capaz de despertar estão intrinsicamente associados aos modos pelos quais se pratica poder em sociedade.”

Assim é que

No contexto presente e na realidade brasileira, a construção da subjetividade crítica depende, sobretudo, de um fortalecimento da autonomia do indivíduo, plenamente tragado para dentro das exigências da sociedade de controle, da sociedade pós-moderna. No lugar de promover a adaptação, a reação somente pode vir das mentes capazes de veicularem a resistência. (BITTAR, 2007, p. 319)

E esta construção da subjetividade crítica e o fortalecimento da autonomia do indivíduo são fundamentos de uma educação em direitos humanos, que devem ser desenvolvida e apropriada pelos educandos, mas, aqui, ainda antes, pelos educadores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, pode-se acompanhar o surgimento e a evolução dos direitos humanos. A conceituação de universalização dada a estes por grandes organismos internacionais, como a ONU e a Anistia Internacional, nos leva a indagar se tais direitos, de fato, existem, e por que o seu cumprimento soa como algo impossível. A ideia que se tem de que os direitos humanos são inerentes a todos, apenas pelo fato de sermos humanos, parece confusa e descabida, num primeiro momento.

Sob a perspectiva da teoria crítica, a história e a normatização dos direitos humanos foram, então, analisados. Buscou-se, a partir daí, compreender a cultura de desrespeito e desconhecimento relativos aos direitos humanos. Segundo Helio Gallardo (2014), em sua obra “Teoria Crítica: matriz e possibilidades de direitos humanos”, só é possível compreender os direitos humanos em sua totalidade a partir da sua concepção sócio-histórica e da formação social moderna, na qual se encontram os fundamentos de direitos humanos. Ou seja, são resultado de lutas sociais, de forma que neles se consolidam direitos que são, em sua maioria, expressão de movimentos sociais em busca por sua emancipação.

E é com o surgimento das sociedades civis emergentes que o número de legislações e declarações que traziam em seu corpo a proteção desses direitos se multiplica. No entanto, é só no contexto pós Segunda Guerra Mundial que surge, na conjuntura mundial, uma declaração voltada especificamente à proteção dos direitos do homem (a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948). A partir dela, surgem, então, planos e programas específicos voltados à educação em direitos humanos, que expõem o porquê essa educação é tão importante. Os planos consolidam o que se fez nas lutas sociais; a educação em DH é o principal mecanismo pelo qual, uma vez transformados em lei, os esforços e lutas dos oprimidos podem se consolidar sob a forma de práticas culturais, podem se tornar valores na personalidade e no caráter dos estudantes, podem se transformar em cultura.

O conjunto de leis, normas, planos, programas nesse sentido é vasto, e seus conteúdos são riquíssimos. Temos, a título de exemplo, o PMEDH, que preconiza que a educação em direitos humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. No âmbito nacional, destacam-se o PNEDH e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. No entanto, conforme se verificou no decorrer do trabalho, esses conjuntos de parâmetros formais são pouco conhecidos. Dentre os entrevistados, nenhum citou o PMEDH, o PNEDH, nem mesmo as Diretrizes, quando questionados sobre o que conheciam no tocante a legislações, planos e programas de direitos humanos e educação em direitos humanos. O

próprio currículo do ensino médio do estado de São Paulo, documento base para educação utilizada em todo estado, sequer aborda quaisquer um desses documentos.

Educar em direitos humanos é, conforme ensinam Candau et al (2013), reconhecer-se como indivíduo detentor desses direitos, atuar como agente sociocultural e político dentro da ótica contra-hegemônica, e desenvolver, em si e no outro, a compreensão crítica da realidade, através de uma educação libertadora e transformadora para cidadania ativa.

No entanto, o que se constatou a partir das entrevistas é que estamos muito longe do que seria ideal. Não só os educadores não enxergam a necessidade da desconstrução das bases da sociedade como se encontram, reproduzindo o sistema de desrespeito e violação desses direitos, como os enxergam através das lentes de velhos preconceitos. Evidentemente que essa investigação não teve caráter quantitativo, e o sentido dos resultados, portanto, não pode ser lido como representativo da totalidade dos educadores. Mas o sentido qualitativo é importante porque ressalta, justamente, que iniciativas que se propuserem a somente divulgar leis, normas ou parâmetros estão fadadas a encontrarem resistência, ao menos em uma parte dos educadores, e essa resistência, podemos inferir com razoável segurança, encontra-se apoiada em uma tendência geral, em especial, da mídia em reforçar estereótipos e slogans contrários aos direitos humanos.

Em uma sociedade altamente complexa, cada vez mais mediada por tecnologias de comunicação dominadas por monopólios globais, a tarefa de lidar e educar para os direitos humanos não pode evitar lidar com essa complexidade, devendo ressaltar uma cultura de respeito aos direitos e à cidadania que implica tanto no controle social das novas mídias como na revalorização do espaço escolar e de sua função social de socializar o conhecimento socialmente produzido.

Uma cultura de direitos humanos também implica uma abertura ao novo, aos movimentos sociais emergentes, à crítica às desigualdades e injustiças sociais. Ou seja, educar em direitos humanos é também ir além das normas, leis e regulamentos no sentido tanto de considerar sua historicidade e inserção social como de constatar e criticar as iniquidades sociais. No entanto, verifica-se que o país tem passado por uma forte onda de conservadorismo, o que nos leva a questionar o interesse que se tem em manter a estruturação social como ela se encontra.

Parece, aqui, que nos encontramos em um momento de difícil transformação. Conforme pontua Gallardo (2014), os direitos humanos são universais apenas por definição, mas, em realidade, continuam a ser proposta ou exigência, algo que se deveria ter, mas não se tem.

Entendendo, então, que, se a educação pode ser responsável por forjar consciências e moldá-las conforme conveniências políticas (BITTAR, 2007), ela também pode ser responsável pela transformação social, adota-se, neste trabalho, no tocante à educação em direitos humanos, o conceito de educação apresentado por Adorno em “Educação Após Auschwitz”: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. Além disso, a educação em direitos humanos pressupõe a vivência desses direitos, através de sua própria metodologia, e não só pelo conteúdo, devendo ser capaz de sensibilizar e humanizar o indivíduo, desconfirmado a presença da opressão que é perpetuamente transmitida pela própria cultura. Ressalta-se, assim, a profunda e inescapável ligação entre forma e conteúdo de uma educação em direitos humanos, da forma como se acredita que ela seja necessária e urgente.

Educadores que não compreendem os direitos humanos e não os conhecem são incapazes de educar em direitos humanos. O presente trabalho, porém, não se presta a culpá-los por sua ignorância em relação aos direitos humanos e educação em direitos humanos. O cenário de apatia em que vivemos é fator fundamental que leva ao desconhecimento desses direitos. Deve-se recobrar o sentido das práticas educacionais, através de um movimento pedagógico que aja contra esse panorama.

A busca de tentativa de compreensão, por meio das falas dos educadores, dos sentidos dos direitos humanos na escola é uma tentativa de aprofundar os dilemas e possibilidades de uma educação verdadeiramente humanizadora. Nesse sentido, é necessário acolher o que de melhor a humanidade produziu em termos de cultura, direitos e cidadania, de forma crítica e esclarecedora, culminando com práticas educacionais que preparem à autonomia, verdadeira liberdade e, que, conforme entende Adorno, seria o subsídio possível a se antepor a Auschwitz. Para ele, a autonomia seria a única força capaz de fazer com que o indivíduo não se deixe levar, culminando, assim, no conflito dentro de uma sociedade esquizofrênica, o que, conseqüentemente, conduziria o indivíduo a travar lutas na busca por uma sociedade mais igualitária e na qual os direitos humanos deixem de ser proposta e passem a ser uma realidade.

REFERÊNCIAS

- ADLER, P. A; ADLER, P. Limitations to Sample Pools. In: BAKER, Sarah Elsie; EDWARDS, Rosalind. **How many qualitative interviews is enough**. Discussion Paper. NCRM. (Unpublished), 2002.
- ADORNO, Theodor W. **Emancipação e Educação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. A ONU e a nova ordem mundial. **Estud. av.**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 161-167, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- BAJAJ, Monisha. Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. **Human Rights Quarterly**, Volume 33, Number 2, May 2011, pp. 481-508 (Article) Published by The Johns Hopkins University Press.
- BAXI, Upendra. Educação em Direitos Humanos: promessa do terceiro milênio? In: CLAUDE, Richard P; ANDREOPOULOS, George. (orgs.) **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: EdUsp, 2007. p. 227-244.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? 18 fev. 2000. **Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em 06 fev. 2017. Não paginado.
- BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 313 a 334
- _____. **Homem globalizado: com que direito?** 12 ago. 2004. Instituto CPFL, Campinas/SP. Disponível em: <<https://vimeo.com/59899186>>. Acesso em: 30 set. 2017.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos,

Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: versão atualizada até a Emenda n. 99/2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Parecer n. 8 de 2012. Relatora: Rita Gomes do Nascimento. **Diário Oficial da União**: Ministério da Educação, Brasília, Seção 1, p. 33, 30 mai. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1 de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Presidente do Conselho Nacional de Educação: Antônio Carlos Caruso Ronca. **Diário Oficial da União**: Ministério da Educação, Brasília, Seção 1, p. 48, 31 mai. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. Plano Nacional de Direitos Humanos. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, Revogado Pelo Decreto Nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUITA NETO, Paulo de. Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. **Estud. av.**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 117-134. ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

_____ et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./ abr. 2013.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado. Programa de Pós-Graduação. Área de Concentração: psicologia e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2012.

CÍCERO, Marco Túlio. **Dos Deveres**. Trad. Angélica Chiapeta. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 136 e 157.

CITTADINO, Monique; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Direitos Humanos no Brasil em uma perspectiva histórica. In: TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004. p. 129-157.

CLAUDE, Richard P; ANDREOPOULOS, George. (orgs.) **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: EdUsp, 2007.

SAVIANI, Demerval. Da Nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. 3 ed. Camponas/SP: Autores Associados, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CRUZ, Rafael Rocha Paiva. Normativa da educação em direitos humanos nas nações unidas e no Brasil. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 115, ago. 2013. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13590>. Acesso em 18 jun. 2017.

DEMBOUR, Marie-Bénédicte. What Are Human Rights? Four Schools of Thought. **Human Rights Quarterly**, Volume 32, Number 1, February 2010, pp. 1-20 (Article). Published by The Johns Hopkins University Press.

GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: matriz e possibilidades de direitos humanos**. Tradução Patrícia Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, set. 2017. Disponível em:

- <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300521&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2018. Epub 12-Jun-2017.
- GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. (orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- KLEIN, Ana Maria. **Dimensões da educação em direitos humanos**. São Paulo: USP. 2011. Disponível em: <<http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=780>>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- KLEIN, Ana Maria; D'AGUA, Solange Lima. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 55, p. 277-292, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100277&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- MAGDENZO, Abraham. **Educación em Derechos Humanos**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.
- MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1: O processo de produção do capital. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 31 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- MEZAROBBA, Glenda. O que são direitos humanos. **Youtube**, 26 fev. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fMBNL4HFEOQ>>. Acesso em 07 jan. 2018.
- MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2017. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/humano/>>. Acesso em: 18 mar. 2017.
- NASCIMENTO, Milton Meira do. Rousseau: da servidão à liberdade. In: WEFFORT, Francisco C (org.). **Os Clássicos da Política**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- ONU. **Carta das Nações Unidas**. Conferência Sobre Organização Internacional. São Francisco. 1945. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/documentos/>>. Acesso em: 17 fev. 2017.
- _____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque/Genebra, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html>. Acesso em 23 jul. 2017.
- _____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

_____. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova Iorque/Genebra, 1966. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/pacto1.htm>>. Acesso em 18 jun. 2017.

_____. UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Primeira Fase. Nova Iorque/Genebra, 2006.

_____. UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Segunda Fase. Nova Iorque/Genebra, 2012.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), adotado em 17 de novembro de 1988. Disponível em: <http://www.cidh.org/basicos/portugues/e.protocolo_de_san_salvador.htm>. Acesso em 18 jun. 2017.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação. **Revista do IV Circuito PROGRAD**: As disciplinas de seu curso estão integradas? UNESP. São Paulo, 1996.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. E-book. Paginação irregular.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, Francisco C (org.). **Os Clássicos da Política**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2002.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, Out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2017.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SCHREIBER, Mariana. **'Tudo aponta para possível envolvimento de policiais', afirma coordenador criminal do MPF no Rio sobre Marielle**. BBC Brasil. 2018. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-43420469>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SEE/SP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Caderno do gestor. São Paulo: IMESP, 2008.

_____. Caderno do Professor (diversas disciplinas). São Paulo: IMESP, 2009.

SILVA, Geraldo Eulálio do Nascimento; ACCIOLY, Hildebrando. **Manual de direito internacional público**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 26 ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2006.

TAVARES, Celma. Educação em Direitos Humanos: tensões e perspectivas. In: URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera et. al. (Org.). **Formação de educadores em direitos humanos**. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. P. 39 a 56.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487 a 503.

TRINDADE, Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. 3 ed. São Paulo: Peirópolis, 2011. E-book. Paginação irregular

_____. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels**. 2010. 243 f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Tradução Leda Beck. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2018.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para direitos humanos: conquista e direito**. 2014. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/EDUCA%C3%87%C3%83O-EM-E-PARA-OS-DIREITOS-HUMANOS-CONQUISTA-E-DIREITO.pdf>>. Acesso em 12 set. 2017.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 15-25.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria et. al. (Org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: CCTA, 2016. P. 38-89

ANEXO I

Questões da Entrevista

1. O que você conhece sobre direitos humanos?
2. Quais as fontes de informação de direitos humanos você tem? Literatura, TV, mídias sociais, internet, material de trabalho?
3. Como você trabalha os direitos humanos? Quais são fundamentais para você trabalhar no ensino? Caso você não trabalhe, quais considera relevantes?
4. Qual a dificuldade para ensinar direitos humanos?
5. Se há um parâmetro legal sobre os direitos humanos, você o conhece?

ANEXO II – ENTREVISTAS

Entrevistado 1 – Professor

(não quis permitir que a entrevista fosse gravada. Disse que não gostava de gravações e ficou receoso de que, de alguma forma, aquilo pudesse comprometê-lo, mesmo com a explicação de que não citaria seu nome).

Conhece os direitos através de reportagens e alguns sites, mas não os acessa com frequência e diz que não acredita saber, de fato, o que são os direitos humanos, apenas tem uma crença no que eles podem ser, no entanto, não soube explicar.

Relata que os únicos meio de informação que possui dos direitos humanos são os movimentos LGBT, religiosos, as lutas pela diversidade.

Professor afirma que traz discussões sobre bullying (há alguns textos no material didático que tratam do assunto e que, por isso, acaba desenvolvendo o assunto na sala de aula), sobre conscientização, preconceito, e seu meio de trabalho é o próprio material didático e filmes.

A maior dificuldade, segundo P1, são a falta de material (não há papel para impressão, não há filmes, livros sobre o assunto), a falta de maturidade dos alunos, a falta de diálogo entre os alunos e a família e entre a escola e a família. Não há giz, internet, impressoras. Quando o professor quer dar alguma atividade diferente, ele mesmo deve ter fundos para aplicar aquela atividade (Ex: filmes: o professor deve alugar. Impressões: o professor deve pagar, etc.). Além disso, a escola tem um professor de libras, mas oferece o curso em horário diverso da grade curricular, e pouquíssimos alunos frequentam o curso (aos sábados).

O parâmetro legal conhecido pelo professor, que trata dos direitos humanos, é a LDB. O professor comenta que acredita haver algo na LDB sobre o assunto, mas não se recorda. Os demais contatos com o assunto são através de editais de vestibular, ENEM e concursos, que trazem tópicos a serem estudados sobre o assunto, e então o professor busca desenvolvê-los em sala de aula, apenas para aquela finalidade.

André comenta que a escola fala muito sobre inclusão, mas não age na prática, não oferece cursos, nem mesmo sobre direitos humanos. Não há formação inicial, nem mesmo continuada sobre a questão. Não há ação por parte do governo e as secretarias para desenvolver o assunto com os professores, de qualquer forma.

Entrevistado 2 - Coordenador

Entrevistadora: O que você conhece sobre os direitos humanos?

Entrevistado 2: Conheço com base na (inaudível) que eu tive o início do meu conhecimento foi no acadêmico mesmo, na Universidade que eu fiz, né?

Entrevistadora: Você fez faculdade do que?

Entrevistado 2: Curso superior na área de Humanas em Universidade Pública. E lá a gente tinha essa pauta, sempre, por ser um campo muito político, então ele baseava muito na geografia política e sempre batia naquela questão de generalizar, né? (inaudível) O poder tá ali perto e acaba... É. Ali funciona porque tá perto do poder, mas longe já não tinha tanta força. Não tinha. Então, os professores tinham essa noção, né? Baseava-se nas questões das Organizações Internacionais de Direitos Humanos, pela ONG, do começo da ONG... da ONU, né?, sobre os direitos humanos, mas sempre faltando mesmo naquela fala, assim, na prática, assim, né? Vai funcionar? Vai acontecer, né? Então eles fazem muito com aquela questão da reflexão. E a reflexão valeu muito porque, assim, o que eu vejo mesmo bate muito mais na... no... todo mundo fala que é a favor, né? E tem alguns que se manifestam contra, mas o que impera mesmo é o senso comum.

Entrevistadora: É o discurso bonito, né?

Entrevistado 2: É o discurso válido, o discurso bacana, mas o que impera é sempre o senso comum, né? Sempre aquela, aqueles jargões: “Leva pra casa” ... éh... “eu não sou obrigado”, “bandido tem que morrer”, “alguém tem que se lascar”, e assim vai, né? Outros jargões: “eu trabalho pra (me) sustentar, o outro vagabundo que se vire”, então, assim, essa reflexão sempre foi tocada na Universidade e ela sempre se baseou (?) e não vi diferença nesse tempo que eu já tô no magistério. A gente percebe que a questão dos direitos humanos, ela é muito tratada, de uma forma muito, é..., política de esquerda, na verdade, como política de esquerda, não como uma política...

Entrevistadora: Universal?

Entrevistado 2: Universal, uma coisa neutra, que tem, que serve tanto para um lado quanto pra outro (inaudível), não partidária, né? Então, com a questão do atrelamento da... dos direitos humanos com a política de esquerda, hoje, né? Foi desmontada, lá. A gente fez essa desmontagem, lá. Essa... essa análise na universidade e é o que mais bate. ‘Cê (sic) veja o discurso: é senso comum e ligação direta com... com a política de esquerda, né? Então, assim, o conhecimento que eu tenho é “essa”, né? Documentos, também, a gente viu lá. Tem os... é... são oito... são oito diretrizes? Não, oito... como é que é o nome lá? Né? Que tem até lá livro o didático que você trabalha... na questão de direitos mundiais né? Dos seres humanos... Mas, assim, na universidade a gente trabalhou mais com debate e foi mais pra realidade, né? Sempre pautando mais na realidade.

Entrevistadora: Quais as fontes você tem de direitos humanos?

Entrevistado 2: Então, as fontes que eu tenho é a questão dos documentos da ONU mesmo, né? Então, assim, a gente... autor, mesmo, assim, de... eu trabalhava muito artigo, né? Então, assim, aqueles curtos, rápidos, que tá em revista, tudo, e... Agora, autor, mesmo, assim, nome específico, eu não tenho, né? Porque sempre a base eu pegava pelos documentos da ONU, uma coisa mais universal.

Entrevistadora: Você já leu alguma coisa sobre em jornal,...?

Entrevistado 2: Jornal, revista, a gente trabalhava muito esses recortes mesmo, sempre trabalhando os recortes para analisar o senso comum e... a questão...

Entrevistadora: Fazer um paralelo (com os direitos humanos de fato)?

Entrevistado 2: Fazer um paralelo, porque sempre a gente caía no... na questão do senso comum ou política de esquerda. São os pilares, os extremos que tã do lado, né? Porque a pessoa que usa o... fala que é de esquerda, fala que esse tipo de política é uma política de esquerda, é o mesmo que acha que é o senso comum: ‘eu quero os meus direitos, né? Eu sou trabalhador, pago impostos, quero meu direito, mas eu não aceito que o meu direito seja dis... redistribuído (sic) da mesma forma pros outros que não fazem a mesma participação social.

Entrevistador: Um exemplo é a bolsa família, que muitos defendem ser coisa de vagabundo...

Entrevistado: Exatamente, essa linha aí. Então, assim: ‘eu exijo o meu, né?’ Que nem a... acho que a fase célebre é assim, é: ‘direitos humanos para humanos direitos’. É, é o mais usado, né? Então sempre vai ser isso aí. A gente acabava os recortes, né? Porque não era disciplina, foi um... um... como posso falar, assim? Um... curso assim... como é que é? Uma extensão, assim... Aquela... curso pra carga horária, assim, e trabalhou essa questão. O professor muito... falou assim: ‘vamos trabalhar o que necessita pra vocês sentirem o drama mesmo. Então, assim, não vamos trabalhar com assuntos... livro. Ler um livro lá por quê? Ou você vai topiar tudo ou você vai não topiar nada’. E você, entrando na questão do... do social, você vai sentir aquilo... o documento inteiro... o documento e diretrizes da ONU.. tá... tem as fases da ONU que a gente tem que seguir, esse é universal... todo ser humano tem que ter, fora isso... você que vai decidir, né? Então deixa muito bem claro... é... que é bacana... a abordagem da faculdade.

Entrevistadora: Interessante que são poucas as universidades que oferecem isso. Você trabalha direitos humanos na sala de aula?

Entrevistado 2: Então, eu, quando... uma das questões até o oitavo ano... tem um... uma disciplina que é trabalhada, é a... o documento da ONU dos direitos humanos, então você tem um livro didático, tem na apostila... da... do...

Entrevistadora: Na sua disciplina, de ciências humanas?

Entrevistado 2: Na minha disciplina de ciências humanas, como parte do currículo.... Então, assim... agora, o trabalhar, que agora eu tô (sic) na coordenação né? Então eu me baseio no que... eu tô (sic) numa área de periferia, né? Eu conheço meus alunos... quer dizer, foram meus alunos em sala agora são meus alunos na coordenação, né? E eu conheço eles, então assim, eu sei onde que dói, o porquê, como que é, eu já estive do outro lado também, já estive numa situação semelhante, né? Que muitas vezes, a gente batendo, a gente não tá ajudando nada, né? Então assim, eu faço conforme o que eu fiz lá, a reflexão, né? Sair do senso comum e colocar em prática, não ficar só treino de esforço: Ah bonitinho... bonito... não sei o que, tem direito... direito... direito... e vira a costa e a coisa não acontece. Então, assim, eu sigo... a minha linha de conduta (inaudível) do respeito, e respeito tá na... é uma das diretrizes dos direitos humanos, né? É uma das forma (sic), entendeu... tá lá entre os oito (sic) obrigações, ele ter mais respeito, em tudo, né? Gênero, raça, cor, credo, né? Classe social, tudo então, eu pratico, né? E como forma de disciplina no oitavo ano tem essa, trabalho essa...

Entrevistadora: Como coordenador, como você trabalha os direitos humanos com os alunos?

Entrevistado 2: Tento mais... ser o mais flexível e entender a situação deles antes de criticar, né? (inaudível) tento entender todas as possibilidades, né? Todas as vertentes. Eu conheço aqui, tem gente que vem aqui e fala assim: “ah, usar um discurso assim, e vem na escola pra comer”. Realmente tem aluno que vem na escola pra comer, entendeu? Então assim é... Você não precisa apertar mais aquele sentimento dele, de impotência desse aluno, né?

(Pausa na entrevista para mudança de sala. Estávamos na sala dos professores e, na hora do intervalo, com a volta destes para a sala, houve certo incômodo dos professores que estavam ali com a entrevista sendo realizada no local. Preferimos, então, entrevistador e entrevistado, procurar uma sala vazia para prosseguir com a entrevista)

Entrevistado 2: Então, assim... Tô colocando em pauta, assim, eu sempre trabalho com a questão que eu vejo, então assim eu sou desse jeito, falo sempre que sou meio caipirão (sic), “simplão” (sic), porque, assim, eu acredito que o valor das pessoas tá nas pessoas, né? Eu sou uma pessoa que... confio (sic) o extremo da pessoa porque sempre quero ver o potencial, né? Ah!, tem aquele aluno que dá trabalho, trabalho, trabalho, trabalho. Eu falo assim. Mas, uma hora, eu chego, converso, respiro fundo. Vamos lá conversar, vamos entender, e tem vez (sic) que dá certo. Então, a gente consegue resgatar ele, ele consegue enxergar, então fazer a visão de mundo, fazer ele (sic) enxergar o mundo de uma outra... Né? Num outro plano, né? Ajuda.

Entrevistadora: E ele se enxergar, né? Eu estava conversando com o (outro professor) também. Ele falou “tem muito aluno aqui que se sente mal porque é da periferia, porque ele

sai, né? Vai pro centro da cidade e as pessoas questionam: “Ah!, você é lá do bairro de periferia, nossa!”. E eu acho que eles já têm essa visão deles deturpada, né? De que, porque eles são de uma área periférica, eles não têm tanto valor quanto aquelas pessoas que tão nos outros (bairros), né? No centro, e eu acho que isso também precisa ser trabalhado, porque essa escola tem muito aluno...

Entrevistado 2: Uma das questões que a gente, não sei o (outro professor) comentou: vai ter uma festa agora do aniversário da cidade, né? E a festa vai ser gratuita, então, assim... Que seria é uma coisa muito boa, no geral, né? Você tem uma festa gratuita, show gratuito, tudo, e a crítica (das pessoas)... Eu moro no centro, né? E a crítica que tem ali é questão de: “Como fazer uma festa gratuita? Quem que vai encher? Vai encher do pessoal da periferia e a festa vai ficar uma porcaria”. Então, as pessoas, já na intenção de querer participar, já não vão participar tanto, né? Talvez só vão dar uma passadinha lá, dar uma olhada rápida, porque por se tornar gratuita eles acham que a festa se tornou... pro... pra periferia. Na verdade, acho que é um direito deles também, porque toda vida aqui em Araraquara tem show de artistas com valor que eu como professor não consigo pagar, né? Eu como professor não tenho acesso a isso, né? Muitas vezes esse tipo de show. Imagine eles? Então, a oportunidade de você oferecer isso pra eles é um algo que também tá lá garantido, né? É embutido? É velado? É, mas ele (o acesso ao show) é... Ele faz parte dos direitos, né? Que faz lá: direito a lazer, recreação, cultura, né? De forma gratuita, de forma espontânea, de forma... éh.. democrática, que todos possam participar. O prefeito, né? Nesse ponto de vista, não fez mais que obrigação dele, né? Então, assim, foi um ponto muito positivo, só que na visão da... do... talvez do eleitorado, ou não eleitorado, das pessoas que vivem ali, já fica uma visão negativa, bem negativa, né? Não percebe isso: “Ah!, pô, talvez a única oportunidade que eles vão ter de numa festa, eles vão rasgar e vão perder, por que assim, diz (sic), né? Eu não tenho certeza dessa informação, mas diz (sic) que talvez no dia da... do aniversário, a passagem (de ônibus) vai ser de graça, né? Então eles colocam na cabeça: “Vai vir mais gente ainda, vai ficar insuportável o lugar, vai (sic) roubar meu celular, vai ‘não sei quê’...”. Já começa tudo (sic) aquela... Aquela fala que... Vai acontecer em qualquer lugar, sendo pago ou não, né? Porque, às vezes, a questão da desonestidade da pessoa não tá no dinheiro, muitas vezes, né? Tá no caráter da pessoa, né? E isso vai se formar dentro da classe rica, classe média e classe pobre, né? Caráter... Então é isso: eu aplico nesse sentido, né? Divisão, né? De apoio, de sempre tá respondendo. Tanto é que, assim: os alunos aqui... Eu tenho mil e duzentos alunos aqui, no total, na escola, em todos os projetos e classes. E uma das questões que a gente... que eu trabalho, assim, eu olho pra eles, e nenhum deles, nesse período que eu tô de coordenador, e

nem como professor, eles têm algo pra falar sobre mim. Assim, nunca xinguei, nunca maltratei, nunca rebaixei. Eu tô na minha posição de orientador, né? Coordenador orientador, né? Eu tenho que chamar atenção, eu tenho que falar. Muitas vezes, tem que falar duro, mas isso não implica rebaixar a pessoa, afundar mais ainda o buraco: “Fica aqui, que aqui é o seu lugar, né? Uma das questões que eu, antes de eu vir pra cá... Aqui não é a minha primeira experiência de periferia, eu trabalhei na... Quando entrei no Estado... Como contratado... é... Minha primeira experiência foi dentro de uma Fundação Casa, né? E dentro da Fundação Casa é tudo redondinho, né? Que eles falam assim: que a visão deles de Fundação Casa, de cadeia, é uma coisa. Chega lá é outra, né? Lá é pedalar conforme a batida do sistema, né? E... Mas mesmo assim eu sempre via, né? Eles, né? Tanto a minha fala, que deu muito certo lá. Só sai porque eu fui... é... Fui pra uma outra escola, trabalhando particular, daí eu acabei saindo, mas a fala sem... a... Sempre a minha fala de início de ano, né? Do início do ano e do... e quando mudava muito a turma, era o seguinte: “Eu vim aqui pra ser professor de vocês, o que vocês fizeram lá não interessa absolutamente em nada, não quero saber o porquê vocês tão aqui, tá? O que vocês fizeram... (Por)que a minha relação com vocês vai ser professor-aluno. E dentro desse... dessa relação, vai ser de respeito. Eu nunca vou apontar o dedo pra você e falar que você é uma pessoa que não é digna de tá ouvindo o que eu tô falando, né? Ou vice e versa. Também, em contrapartida, a minha vida também não tem nada de interessante pra vocês. Eu vou respeitar a vida de vocês e vocês respeitam a minha, e assim a gente se... Vai se dar muito bem”. Eu trabalhei o ano todo lá com eles, não tive um problema, uma ocorrência, um problema. Nada, nada, nada... Zero! Tanto é que tinha algum aluno que chegava novo lá... é... Às vezes, ele ia falar o que tinha feito e os outros já cortavam: “Não, com esse professor você não precisa falar. E, óh, sossegado, óh”. “Ah, professor, que moto você tem?” “Não, ele não vai responder”. Os próprios alunos cortavam, porque já sabia (sic) que o combinado era aquilo e que (es)tava funcionando e eles (es)tavam se sentindo o quê? Bem! Coisa que era na minha aula, né? Acho que também outras assim, mas, na minha eu tinha certeza que eles não se sentiam pressionados, não tinha um olhar discriminatório em cima dele, né? E... E eu falo isso como experiência que valeu muito pra eu tá aqui hoje aqui nessa... Aqui na escola e ter esse filtro hoje, né? Então, assim, eu olho na... no olho de todos meus alunos, do fundamental principalmente, tá? E vejo eles aluno (sic). Têm suas dificuldades, têm seus problemas, têm seus cheiros, tem, né? Suas cores, suas crenças, suas manias, suas teimosias. Mas são pessoas, né? Então, assim, um... (Em) cada um enxergo a mesma coisa. Então, assim, a minha porta sempre tá aberta, vai entrar qualquer um. Quer conversar comigo? Pode pedir. Conversa, né? Se puder resolver, resolvi. Se puder dar um conselho, dou um conselho. Se não puder fazer

nada, vou falar pra eles que não vou poder ajudar em nada, né? Mas vou ser muito franco com eles. Não vou virar a cara e falar assim: “Ah!, com você eu não falo. E... sai daqui”, né? Então... a... Eu acho que o ato do direito humano, né? Acho que muitas vezes falta é sair do discurso e virar prática

Entrevistadora: Sim, sim. Também acho...

Entrevistado 2: E esse é o grande mal, porque sempre se prega (sic) discurso, né? Teorias... E a prática fica muito vazio (sic).

Entrevistadora: Tem algum curso, (professor), que Estado oferece? Algo relativo ao ensino e aos direitos humanos?

Entrevistado 2: Tem. Mas eu não fiz. Tem.

Entrevistadora: Mas nessa área de direitos humanos?

Entrevistado 2: Na área de direitos humanos, o ECA... Tudo tem. Sempre tem. Uma vez por ano abre, só que eu tava... Como eu (es)tava cursando a faculdade... Na... Pedagogia, deixou... Acabei não fazendo. Mas tem. Então, assim, a EFAP, que é o... Que é a entidade que faz os cursos pra... Pro estado de São Paulo, ela promove alguns cursos.

Entrevistadora: Todo ano tem?

Entrevistado 2: Não sei se todo ano. Esse ano... Esse ano e final do ano passado teve, tá? Não sei te dizer esse. Mas teve em relação aos direitos humanos. Geralmente quem faz isso, ele é um público... É coordenador, tudo, mas com foco mais no professor mediador.

Entrevistadora: Então não é pra todos os professores? Não é aberto?

Entrevistado 2: Ele é aberto pra todos, mas o foco principal é pro (sic) professor mediador. Então, assim, professor mediador ele tem como dever fazer.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistado 2: Sobrando vaga, vai pros demais. Mas tem, né? Sempre tem alguma coisa, algum documento específico, um trabalho específico. Mas tudo alguma coisa relacionada a isso, né?

Entrevistadora: Então, por exemplo, se você quiser fazer, você só vai se tiver vaga?

Entrevistado 2: É, o meu caso ele entra... Na verdade, entra até como segunda opção, né? Então assim, é... Depois do professor mediador, já entra o coordenador, direção e o professor... É... Nesse caso. Vai ter caso que vai ter o professor como prioritário. Meu entra como... Se sobrar, né?

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistado 2: Então esse, como é o caso do... Que é um caso que amplia bastante, né? Mas teve na EFAP. Teve. Agora só não me recordo se foi no... No de setembro do ano passado ou agora no de fevereiro.

Entrevistador: E é de formação continuada ou não?

Entrevistado 2: Não, ele é um quarenta horas (sic).

Entrevistadora: Acabou, acabou?

Entrevistado 2: Acabou, acabou, tá? É um curso de formação só. Tem quarenta, cinquenta horas, uma coisa assim.

Entrevistadora: Entendi. Só mais uma, tá, (professor entrevistado), aí eu te libero. Você falou que o que você tem de referência de direitos humanos são os documentos da ONU, os artigos científicos, jornal, revista. Tem alguma legislação que você conheça sobre os direitos humanos, além da ONU?

Entrevistado 2: Artigo quinto da Constituição, que fala sobre todo o... Tudo o que todo brasileiro tem direito. Artigo quinto da Constituição, único que eu tenho base, se tiver mais algum (inaudível).

Entrevistada 3 - Professora:

Entrevistadora: O que você conhece sobre os direitos humanos?

Entrevistada 3: O que eu estudo dentro da minha disciplina. Eu sou professora de sociologia desde 2005 e um dos temas do bimestre do conteúdo do terceiro ano é sobre cidadania. Aí a gente vai falar sobre os diversos tipos de direito, fazendo um recorte histórico, contextualizando direitos civis, sociais, políticos e humanos. E aí a gente trabalha um pouco sobre cidadania reprimida, que é o quê me diz respeito, na questão da procura, na área da sociologia. Esse ano, como professora de filosofia, eu tô (sic) tendo contato pela primeira vez com o conteúdo e também tem um tópico inteiro sobre direitos humanos.

Entrevistadora: Uma parte do currículo que abrange os direitos humanos...

Entrevistada 3: Isso. No primeiro ano, especificamente, que é sobre os direitos humanos. Então eu tô (sic) trabalhando com eles, inclusive se você quiser ver provas, tem tudo aí em relação a esse assunto. Então eu conheço por aí. No primeiro semestre aqui, eu fiz um curso online sobre direitos humanos, do São Paulo Faz Escola e tal. Fiz esse curso que tem um material muito legal, mas, muita coisa repete do que a gente fez no curso para entrar no ensino médio, né, quando a gente faz o concurso e teve um cursinho, assim, que a gente fez...

Entrevistadora: E o estado oferece o curso...

Entrevistada 3: Isso. Online, sobre os direitos humanos. Muito bom. Aí eu fiz durante o semestre passado. Aí na eletiva de música, agora, que a gente tá trabalhando, a gente colocou um dos tópicos sobre política, falamos sobre o tema política através de letras de música. E é inevitável você não tratar das músicas de protesto para falar um pouquinho do contexto do que foi a ditadura. Então a gente trabalhou com essas músicas, explicou um pouquinho do desrespeito aos direitos humanos e toda essa luta da comissão da verdade e tal, e fechou muito legal com a gente (porque) na semana passada, a gente foi para São Paulo para o Memorial da Resistência com os nossos alunos, na eletiva. E aí é bárbaro porque ali você tem todo um trabalho de ver o momento de desrespeito a esses direitos, de ver o discurso de alguém que passou por aquilo, um ex-presos político que fala como está a luta dele hoje, foi muito maravilhoso, foi muito legal dessa vez que eu fui, que foi o Aton Fon Filho, e ele é um advogado que trabalha especificamente com direitos humanos hoje em dia depois de ter sido torturado e tal, ter lutado em 69, entre 69 e 74, alguma coisa assim. Então um pouco desse conhecimento, do trabalho mesmo e o material didático com a escola.

Entrevistadora: Como funciona a disciplina eletiva?

Entrevistada 3: Essa disciplina funciona no sistema integral que a gente tem. Se você for em outras escolas já não teria essa disciplina eletiva. Isso é muito legal, por que fica a cargo da gente, de professores, de dois professores para criar todo o programa, toda a ideia de trabalho, pensando no contexto dos alunos da escola. Então a gente tinha feito uma experiência muito legal com uma outra forma de linguagem, que eu fiz parceria com o professor Emerson, que é da língua portuguesa, aí a gente usou a fotografia como linguagem e trazendo os temas da filosofia que estão no conteúdo deles. Aí a gente trabalhou com alguns temas lá através da fotografia. Aí agora foi com a música. Então a gente, nesse (...) tá fechando agora, né? A gente trabalhou com temas como gênero, a questão da desigualdade de gênero, e não só de denúncia mas de reforço de estereótipo, assim, para entender letra da música. Aí a gente falou de exploração do trabalho. São todos conteúdos da filosofia que vai. E um dos conteúdos que a gente usou foi da língua portuguesa que é língua e linguagem. Falar da língua, falar da palavra na própria música. Então, foi legal assim.

Entrevistadora: No dia 14, então, vocês farão uma apresentação?

Entrevistada 3: É. Os alunos vão tá fazendo (sic), vão tá produzindo (sic) alguma coisa em relação a isso. Começa para o público depois das 2 horas. Depois do almoço. A gente tem alguns talentos na eletiva que tocam, então eles já estão bolando alguma coisa. Mas a gente quer que não seja só tocar, tem que ter relação com o que a gente falou. Tem uma menina

maravilhosa, que ela compõe rap, então ela improvisou em algumas aulas, então talvez ela vai trazer isso para gente.

Entrevistadora: Diferente, né?

Entrevistada 3: Diferente.

Entrevistadora: Na disciplina eletiva, quem quer participa. Eles não são obrigados a participar das eletivas, certo?

Entrevistada 3: Isso. O legal é que a gente tem dos 3 anos, a eletiva. Você pega desde o primeiro, segundo, terceiro e aí você vai, para um aluno do terceiro você está retomando coisas que ele viu lá. Para um aluno do primeiro, aí você tem que reforçar, tá lembrando porque o do primeiro ainda não viu aquilo. Então é bem legal.

Entrevistadora: Quais são as fontes que você utiliza de direitos humanos?

Entrevistada 3: Eu trabalho com o material didático da própria escola, da rede que é um sistema de apostilas de alunos. A partir delas, aí eu leio alguns trechos de livros de referência e o que é muito importante para mim é um do Bobbio, sobre direitos, e eu pego muitos livros didáticos que tenham visão ou apresentam conteúdos diferentes sobre os direitos humanos, em específico.

Entrevistadora: Você chega a ver algo na internet?

Entrevistada 3: Ah, sim. Claro. Eu passo vídeos. Por exemplo, para essa aula do primeiro ano que eu dei sobre direitos humanos, a gente trabalhou com os próprios artigos que estão colocados no caderno do aluno, só que eu achei um vídeo na internet que fala de maneira geral o que são os direitos humanos e contextualiza eles (sic) na história. Que não é uma coisa criada, em 46 pela ONU do nada. É um processo de luta que vai desde a Roma antiga quando alguém falou assim: "Não, peraí, (sic) escravidão não é legal". Então foi bem interessante trazer isso para os alunos, o vídeo. Basicamente eu trabalhei esse bimestre com vídeo, charges, analisar imagens e colocá-los a questão de os direitos humanos, eles são uma lei mas cabe a gente tá lutando por eles, praticando para que eles se exerçam, para que eles sejam aplicados de fato no dia a dia.

Entrevistadora: O material é bem aprofundado ou poderia ser melhor, na sua opinião?

Entrevistada 3: Acho que poderia.

Entrevistadora: Ele aparece de forma destacada, ou entre tópicos das demais disciplinas?

Entrevistada 3: Na filosofia, nessa unidade, ele está sozinho e isso é bem legal. E tem lá um texto sobre o contexto onde foi construído e os artigos reproduzidos, né? Então isso é bem legal. Mas não problematiza muito. Fica muito naquela assim: "Ah, o que diz o artigo tal?", na hora de fazer os exercícios. Aí a gente tem que trazer coisas diferentes.

Entrevistadora: Eles são tratados de forma superficial?

Entrevistada 3: É. Porque fica muito estático, né? Eles ficam achando que já tá dado. É mais ou menos como se fosse... Então todo mundo tem, e aí, então, eles têm que ver que nem todo mundo tem. E nem em todos os lugares, porque é tão importante lutar em prol. E a gente está vivendo um contexto agora muito complicado em que as pessoas estão falando contra mesmo, e acham que direitos..., têm uma visão deturpada, que acham que direitos humanos é (SIC) para defender pessoas erradas, para defender bandidos e entendem tudo errado. Então você tem que desconstruir isso no discurso.

Entrevistadora: Lutar contra...

Entrevistada 3: Muito difícil. Muito difícil. É bem absurdo. E o legal, assim, da sala de aula é que a gente tem que fazer, e nem sempre está certo, né? Mas a gente tem que... É mostrar, contextualizar com o que está acontecendo lá fora. Então você pega o discurso de alguém na mídia e fala: "olha, vamos ver porque isso está equivocado. Vamos ver porque é importante". E coisas que eles veem. Então, pensando nisso, eu assisto Malhação. Eu amo de paixão essa temporada que chama "viva a diferença". E foi numa das aulas que a gente estava falando sobre direitos humanos e tinha ocorrido uma situação de um aluno que tinha 'tacado' uma bomba na escola, que tinha brigado com a diretora, feito várias coisas erradas e quando ele foi confrontado pelos bonzinhos, acabaram entrando na agressão e virou praticamente um linchamento. Então veio direção, foi todo mundo e separou. E aí eu retomei essa cena para poder problematizar com eles. "E aí, tava certo? Por que o personagem bonzinho parou para pensar o que eu fiz ali? " Porque a partir do momento em que ele desrespeita o direito do outro de defesa, a gente sabe, a gente tá assistindo de fora, sabe que ele está errado. Mas isso justifica o que eles fizeram com ele? Aí eles vão analisar, mas nem todo mundo assiste, então você tem essa coisa de tentar pegar alguma coisa que eles eventualmente tenham visto por aí.

Entrevistadora: E o material aqui da escola vem do estado, é apostilado?

Entrevistada 3: É apostilado. Depois eu te mostro.

Entrevistadora: Quais direitos humanos são fundamentais para se trabalhar dentro de sala?

Entrevistada 3: Na disciplina?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada 3: A apostila coloca todos como importantes ali. Mas o que eu tento frisar com eles, porque os direitos humanos envolvem todos os outros, os sociais, os políticos, os civis, e aí para você misturar e confundir tudo fica, é muito fácil. Então eu tento trabalhar com eles a ideia de vida, liberdade, e dignidade humana. Em qualquer contexto em que, de alguma maneira, esses três princípios estão sendo atingidos, você está atacando os direitos humanos.

Não importa a cultura em que a pessoa esteja, ela tem que ter garantida a vida, a liberdade e a dignidade. Não importa o contexto histórico. Então a gente tem esse padrão Universal mesmo com todas as dificuldades de aplicação, né? Porque aí você vê as desigualdades, a própria cultura que não respeita, mas eu tento passar dessa maneira: Direitos Humanos como vida, liberdade e dignidade.

Entrevistada: Você tem dificuldades ou resistência para tratar desse assunto com eles?

Entrevistada 3: Muita. Exatamente neste sentido de que direitos humanos é (sic) para bandidos. Você tem uma situação em que eles tem uma ideia pré-concebida de que direitos humanos defendem esse grupo e aí você tem que desconstruir, mostrar: "olha, como é quê, primeiro, como é que os direitos humanos surgiram? Maior genocídio da história. Eles eram bandidos? Na visão dos alemães, eles eram bandidos, eles eram criminosos. Eles eram os piores... A escória da humanidade." Então a gente vai tentando falar assim. Então uma pessoa que agride, que mata alguém, então ela tem que ser assassinada? Ela tem que ser morta? Tem que ser tratada...? Não. Aí você tem que ficar tentando explicar para eles que a gente tem um sistema prisional, que a gente tem o sistema judiciário, a gente tem um sistema punitivo que tem que ser respeitado, senão qualquer ser humano pode ser... Então, mas é esse o grande nó. Você falar de direitos humanos... Aí você tenta trabalhar direitos humanos de uma maneira mais ampla mas eles vão direto para a questão do crime. Do bandido.

Entrevistadora: Talvez pela realidade deles?

Entrevistada 3: Eu não sei. Eu acho que é mais a questão da mídia. A maneira como a mídia trata. A gente, como professor, como é difícil a gente combater esse Quarto Poder que é a mídia, na maneira como eles passam visões de mundo e aí eles acabam reproduzindo. E a gente tem que tentar trazer o conteúdo e fazer eles questionarem isso que eles já viram. Não é fácil porque aí depois fica parecendo que você que é o, como é que fala? O esquerdista, defensor de bandido. Eu tenho um aluno especial do primeiro ano que tudo o que é vídeo que mostra, assim, algum criminoso bem horroroso: "Aí, agora defende esse, dona", coisas do tipo. Aí eu... Você fica " não era bem isso que eu queria que você percebesse mas tudo bem". E as redes sociais. Teve um trabalho, na semana que eu participei, que eu fiquei fascinada da menina, um artigo que ela trouxe que era sobre comentários. Ela analisou comentários e veículos abertos... Ela fez um recorte bem interessante que foi sobre comentários, principalmente, sobre imigrantes no Brasil e... Ela faz um recorte exatamente dessa maneira como as pessoas expõe as suas opiniões, as mais assustadoras possíveis, de "manda embora", de "mata", coisas do tipo e sem nenhum pudor de ofender direitos humanos, assim. Então causa das redes sociais você está ali protegido. A gente tem que tomar cuidado. Uma das

coisas que eu falei nas aulas com os meninos é essa coisa de que a gente acha que, as vezes, a nossa opinião é só uma opinião ou a minha opinião é a verdade. Ela pode estar ajudando e influenciando a reforçar um discurso de ódio que já está aí. Então a gente tem que ser responsável. Então se mistura muita coisa.

Entrevistadora: Quais as dificuldades para se ensinar direitos humanos?

Entrevistada 3: Eu acho que a maior dificuldade é você ter que tentar desconstruir uma visão já estereotipada sobre os direitos humanos. Porque não acontece com os demais direitos. Você vai falar na aula para discutir os direitos sociais. Vamos discutir os direitos civis. E quando você fala "vamos discutir os direitos humanos", já está com essa visão estereotipada. Então é um pouco complicado nisso. Então você tem que, primeiro, antes de ensinar o conteúdo, eles já tem uma resistência. Vou te dar até um exemplo de uma situação em sala que o aluno é bem contrário a isso. Então "lá vem essa professora chata falar disso". Então eu passei o vídeo, comecei a passar o vídeo, e ele estava, ele virou de costas para o vídeo: "Isso não me interessa". Aí, eu parei o vídeo e insisti: "assiste, vamos ver. É história". "Mas isso aí não me interessa". Aí, eu insisti, e aí já vem aquela coisa de mais autoridade: "Não. Assiste e depois você diz se te interessa ou não". Briguei e então ele virou. Assistiu. Aí começamos a discussão. Então um monte de aluno achava que aquilo é importante, aí eu fui perguntando qual a impressão das pessoas na rua sobre direitos humanos. Qual a impressão vocês tem? E aí o que vocês entenderam? E tal. Aí você vai tendo que cutucar a pessoa para que ela reveja isso. E às vezes você tem que forçar nessas opiniões que são preconceituosas. "Então, vocês já viram alguma barbaridade do tipo "Direitos Humanos para Humanos Direitos"? Quem é que é humano direito? Quem define que você é humano direito? No Hitler, lá naquela época, eles definiam que humanos Direitos eram os brancos, heterossexuais... Aí a gente foi fazendo isso. Aí outra: "já ouviram uma aí, bandido bom é bandido morto?". Aí vai indo assim. Você pega nesses sentidos comuns e vai tentando desconstruir, e aí puxando com os artigos. Aí fala um pouquinho da ditadura militar. Esse é outro problema. Tem uma geração que tá idolatrando aquele período histórico... Então você tem que... A maior dificuldade de ensinar direitos humanos é desconstruir uma visão negativa que vem de fora sobre a própria ideia antes mesmo de saber o quê são os direitos humanos. Antes mesmo de saber porque eles foram definidos. Acho que é basicamente isso.

Entrevistadora: Quais os parâmetros legais Você conhece sobre direitos humanos?

Entrevistada 3: A declaração universal... O que eu tenho acesso seria a Constituição, a Constituição do Brasil, de 88. A própria declaração universal. Em um dos conteúdos do terceiro ano a gente também trabalha com outros direitos de quê, de uma certa maneira ,

envolve a questão da integridade do ser humano, que é o ECA, o estatuto do idoso... Basicamente são esses documentos. Mas todos, em trechos. Eu não conheço a fundo não. Nenhum deles eu fui estudar especificamente não.

Entrevistado 4 - Professor

Entrevistadora: O que você conhece sobre direitos humanos?

Entrevistado 4: Então, é, não conheço profundamente sobre direitos humanos. A gente sabe que é, por exemplo, uma lei, né, que a gente tem em termos de mundo, pensar mundo... Se eu não tiver enganado, surge depois da segunda guerra mundial, né, que aí os aliados vão pensar nessa questão a partir da ONU. Mas profundamente falar sobre as leis, né, falar sobre quais são exatamente as leis como aparece, isso, assim, eu não tenho esse conhecimento acadêmico para falar sobre isso. Só superficialmente.

Entrevistadora: Como você aborda os direitos humanos na sua disciplina?

Entrevistado 4: Em língua portuguesa, no material do Estado, a gente tem, não diretamente. Então, os direitos humanos... Ele vai aparecer, de modo... Como a gente chama, assim... Ele aparece de forma transversal. Então. Ele aparece, por exemplo, ligado a alguma charge, então, a gente tem no caderno do terceiro ano, é... O caderno 1 do terceiro ano, quando aparece uma charge, que vai falar sobre a exploração do trabalho, por exemplo, né? O trabalho é um dos temas que a gente tem nos direitos humanos, a exploração do trabalho, trabalho escravo, essa coisa toda. Então, ele aparece dessa forma. Então, ele aparece de uma forma indireta para que a gente, é..., aprofunde, aborde, e fale sobre. Então é dessa forma que ele aparece, até por conta disso... Então, assim, a gente não trabalha diretamente com a questão dos direitos humanos, mas eles vão aparecendo de forma transversal dentro dos temas que são abordados. Então, na língua portuguesa, vai aparecer na charge. Ele aparece em alguns textos, né? Então, é dessa forma que eles vão aparecer, e aí é dessa forma, quê, assim, a gente vai lembrar e falar: "Ó, faz parte, então, dos direitos humanos." Temas ligados a redações. Então, as redações, os textos que a gente usa, utiliza, considerando o ENEM... E aquele ponto que deu... Que deu um bafafá enorme... É... Você pode... Você pode ferir, né, os direitos humanos ou não? Então isso... Então, ou seja... Todo instante a gente acaba abordando de uma maneira indireta, não diretamente. Então essa questão de você respeitar o outro, o espaço, enfim... Então, essa questão de se pensar o respeito, né? E o direito, o respeito ao direito de ser cidadão... Então a gente aborda dessa forma, de uma maneira mais indireta.

Entrevistadora: Quais suas fontes de direitos humanos?

Entrevistado 4: Então, esse ano teve uma coisa muito legal, que foi o seguinte. Eu tive a oportunidade de participar de um, de um curso de formação que era voltado para os direitos humanos e aí, abordava os temas... Alguns temas. Eu fiquei sabendo que nós teríamos... Porque é assim, todo ano a gente tem que fazer curso de formação. E aí quando eu vi o tema direitos humanos na sala... Era alguma coisa assim... Direitos humanos na sala de aula... Para professores... Alguma coisa desse tipo. Eu não lembro exatamente porque foi no primeiro semestre. Aí eu falei para a outra professora, porque ela trabalha com sociologia e filosofia. Aí eu falei... E como a gente trabalha em parceria... Ela desenvolve os temas e aí eu trabalho em língua portuguesa a questão da redação. Então ela trabalha o tema e eu trabalho o desenvolvimento. Então a gente tem essa parceria que as áreas conversam, né? Então dentro disso eu falei pra ela: "Ó, a gente vai ter... Vai ter esse curso, que eu acredito que seja legal...". E aí nós fizemos o curso. Então foi bem bacana. Porque ele é oferecido pelo estado.

Entrevistadora: Vocês precisam fazer ou é opcional?

Entrevistado 4: É opcional. Então você tem assim... O que é que nós temos que fazer? Nós temos que fazer alguma... Nós temos que ter acesso a alguma formação. Mas você é quem acaba escolhendo se você faz um curso, enfim... E aí, naquele momento, eu, pelo menos, e depois a outra professora, nós optamos em fazer esse curso. E foi muito legal. Então, ele trazia assim, materiais, trazia a charge, (inaudível), tudo o que a gente podia trabalhar com os alunos em sala de aula. Uma perspectiva assim: os direitos humanos não como lei. Mas como situações. Então ele trazia em situações do cotidiano, né? Então para estabelecer essa relação, desse universo dos alunos com o dia-a-dia deles, sem a gente abordar a questão da lei. Você olhar e: "Ah, vamo (sic) aqui ver os direitos humanos. Ah, então esse aqui são...". Acho que é 30, uns 30 itens...

Entrevistadora: Artigos?

Entrevistado 4: Artigos. Os 30 artigos lá que compõem os direitos humanos. Então ao invés de você ter essa perspectiva com os alunos, você trabalhar a partir de texto e charges...

Entrevistadora: Contextualizar...

Entrevistado 4: Isso. Contextualizar na situação, nas situações do dia-a-dia deles. Então essa foi uma fonte muito legal. Outras fontes que nós temos são, por exemplo, livros... A gente tem uma biblioteca voltada para o professor e todo o trabalho que a gente percebe em relação a esses livros teórico ele vem também pautados nesse sentido, de você... De sempre preservar, de sempre cuidar, de sempre, é, respeitar. Então nós temos este material também que fica na sala de leitura. Então nós também temos um acervo voltado para o professor. Tem uma literatura do aluno e uma literatura de formação dos professores, separado. Então a secretaria

deu esse curso, a gente tem acesso a cursos online, dessa natureza, tem uma literatura na sala de leitura para os professores. Então todos aqueles livros da área da pedagogia voltada para a educação a gente tem tudo aqui na escola. E todas as escolas têm, isso que é legal.

Entrevistadora: E com relação à internet, televisão, e outras mídias?

Entrevistado 4: Essas fontes eu já uso pouquíssimo. Internet até, por exemplo, internet até mais. Mas por exemplo televisão raramente. Pouquíssimos programas eu assisto eu acompanho. Tem programas que eu gosto muito da Globo News que é um pessoal do "Que mundo é esse", é... "Sem fronteiras", então assim... Esses são os programas assim que eu acompanho mais pela televisão. Mas no mais dificilmente... Normalmente acompanho por meio desses cursos e pela literatura que a gente tem disponível. Eu pelo menos prefiro. Eu gosto de ler. Como eu tenho preferência pela leitura então já... Já vai. Aqui na escola nós temos um trabalho que funciona em dois segmentos. O segmento tradicional... Vou chamar de tradicional para fazer a distinção entre a sala de aula eu trabalho da eletiva, que no tempo integral como a gente tem essa disciplina eletiva, né? Ela surge como a parte diversificada do programa. Então assim, língua portuguesa com filosofia a gente faz essa parceria nas áreas, para fazer o desenvolvimento de redações e tudo mais. Aí na eletiva O que ocorre? Na eletiva a gente tem a possibilidade de trabalhar com os alunos, por meio de outras... Por meio de outras ferramentas, de outros recursos, você pode desenvolver, digamos, qualquer tema que você queira, mas esse tema tem que estar ligado, por exemplo, ao projeto de vida dos alunos, então tem que ter uma correspondência. E como é que a gente tem bastante, muitos alunos que pretendem prestar vestibulares para a área de filosofia e Sociologia, é... enfim... Então a cada termo tem uma galera, uma molecada muito boa nesse sentido. E é aí que Nós pensamos assim: No primeiro semestre nós fizemos uma abordagem que foi fotografia. Mas utilizando a fotografia como uma linguagem, mas para que eles colocassem temas de extrema relevância como, por exemplo, o preconceito, a discriminação. E o registro da Visão deles em relação ao que eles viam, de situações do dia a dia relacionados a preconceito, discriminação, homofobia, né? Então, então (sic), assim, são vários termos, e todos eles ligados a essa questão dos direitos humanos. Fazer um registro por meio da fotografia. No segundo semestre, nós continuamos com essa ideia de trabalhar com essa questão dos direitos, mas nós mudamos a ferramenta de registro dos alunos. Então ao invés de eles fazerem agora por meio de fotografia, eles farão o registro por meio da música, então nós analisamos letras de músicas... Desde letras de músicas que combatiam esse tipo de violência até aqueles tipos de música acabam promovendo esse tipo de violência que a gente... Até de forma velada, que a gente não percebe. A gente canta, a gente acaba ouvindo, gente acaba passando adiante mas

sem perceber o que realmente está ali na linguagem. Então tá falando sobre o quê? E aí nós fizemos essas análises com os alunos. E a partir dessas análises das letras de músicas, de todo tipo de música... Então assim passando por pop samba pagode até o... Como é que eles gostam? Do funk do Rap... Então todas estas linguagens, todas essas músicas... Então nós vimos letras nos diferentes tipos de músicas que... Nos diferentes gêneros musicais que abordavam... Por exemplo, " essa daqui, tá vendo, como é que trabalha? Como é que ele, ela não promove... , essa daqui, , tá vendo, essa daqui tá vendo como já promove a violência? A violência às vezes com relação a própria mulher. Então eles viram isso na prática. Muitos falaram assim: " nossa, eu gosto mas eu não percebi que era assim. E aí a parte final desse projeto foi uma visita a São Paulo. Então nós fomos até a sala São Paulo que é no OSESP, orquestra sinfônica na Sala São Paulo. Depois da OSESP, como que se dava o ensaio, como que era todo aquele universo no mundo erudito, aí nós saímos dali e fomos até a Pinacoteca que fica ali próximo. Aí lá eles tiveram acesso as obras, então também eles já tinham um repertório para entender e compreender aquele tipo de linguagem em um determinado momento. E foi muito legal porque naquele dia, semana passada aliás, nós tivemos em São Paulo e eles viram uma exposição do Di Cavalcanti e tinha um quadro da Tarsila que era da própria cidade de São Paulo. Então uma linguagem muito legal que eles estão agora tomando Acesso aqui na escola. Saímos dali E aí sim nós fomos para onde era o ponto mais alto da nossa visita a São Paulo que era o memorial da Resistência. Então como a gente havia trabalhado e as letras de músicas Muitas delas Falavam sobre esse período então ficou Aquela coisa né? Ficou a expectativa... E lá eles tiveram acesso a, além do espaço lado do DOPS (Departamento de Ordem Política e Social)⁴⁶, a uma palestra, uma roda de conversa na verdade com um, vou falar um ex-prisioneiro político, que é o Aton⁴⁷ ... Não lembro o resto do nome. E esse senhor o Aton ele conversou com os meninos durante cerca de 1:20 mais ou menos. Foi muito legal . E eles puderam ali, com esse preso político, tirar todas as dúvidas deles, as curiosidades, e ter a certeza de como foi realmente o período, esse período de você, de você tentar se colocar e ter os direitos plenos de todo homem cerceado. Então eles puderam ver ali na prática como... E hoje, esse mesmo homem que no passado teve todo esse direito, vamos dizer assim, tirado, hoje ele pode chegar e falar como foi e ter assegurado novamente esse direito. Então eles puderam ver, ter acesso a isso. Então basicamente o projeto, a vertente do projeto é essa. Você por meio da linguagem, você ter acesso... por quê, como eu trabalho

⁴⁶ Nota da autora.

⁴⁷ Aton Fon Filho foi preso político torturado durante a ditadura por fazer parte da resistência contra a ditadura militar.

com português e a outra professora trabalha com filosofia nós conseguimos casar essas duas áreas e trabalhar com outro tipo de linguagem, que também na escola dificilmente no dia a dia é possível a gente trabalhar com a forma da fotografia, a própria música... Elas são utilizadas como ferramenta, mas não dá para você fazer disso uma constante. E na eletiva nós podemos fazer isso de uma forma mais... Explorar muito mais esse universo né? No dia a dia de sala de aula a gente explora, mas não tanto quanto... Não com tanta Liberdade como nós podemos explorar na eletiva.

Entrevistadora: De quem foi a ideia da disciplina eletiva?

Entrevistado 4: Foi da outra professora. A gente tinha a proposta de fazer esse trabalho. Assim, num primeiro momento, nós precisamos trabalhar com essas questões. Essa questão assim voltada para os valores, então vamos trabalhar com esses valores. Tá mas de que forma nós vamos fazer isso? Então com que instrumental nós vamos propiciar isso? E ela falou que um instrumental Legal seria a música. e aí nós falamos: " vamos por meio da música". E aí a gente acabou... Então essa foi a proposta da outra professora. Aí nós colocamos no papel, fizemos um projeto. A PCG aprovou, para você poder iniciar a eletiva. E então a gente pode trabalhar com a música. E aí é lógico: Mas trabalhar de que forma? Dentro dessa perspectiva. Por que quando a gente fala trabalhar com música, quer dizer, não vai aprender a tocar nenhum instrumento, não é nada disso. E na eletiva O que é legal? A gente utiliza o potencial do aluno que sabe tocar um instrumento, que já tem o instrumento musical e aí então vira assim... Alavancou ainda mais o projeto. Então teve um ganho muito grande.

Entrevistadora: Qual é a dificuldade para ensinar direitos humanos?

Entrevistado 4: Eu acho que a maior dificuldade é a gente ter um acesso maior no sentido de conhecer. Então por exemplo no meu caso ter 1 conhecimento maior para falar a respeito. Ou seja eu ter um repertório maior para falar a respeito deles com maior qualidade para os alunos. Então assim a gente às vezes trabalha de uma maneira superficial por conta de também ter um domínio superficial do assunto. Então se nós professores e funcionários, se a gente tivesse um conhecimento maior sobre esse assunto possivelmente a gente poderia aprofundar ainda mais com os alunos. Por que chega... Tem certas discussões que elas entram em determinados níveis de discussão em que aí fica difícil de a gente abordar com uma clareza para o aluno. Por exemplo, dependendo da abordagem aí eu falo assim: "Ó, vamos fazer o seguinte? Conversem com a outra professora, porque eu sei que ela tem um repertório, elas têm um domínio maior. Então para eu de repente, não tornar o assunto(inaudível), porque não é esse cara ali a minha visão sobre aquilo... Por que você não pode trabalhar com a visão pessoal. Você tem que trabalhar com a questão, então... Isso também é complicado, porque se você

conseguir sair desse universo do âmbito do pessoal e do âmbito daquilo que é, digamos, o legal, né? É isso aqui. Eu falo assim, eu falo claramente para eles: "até aqui eu consigo ir, caminhar bem. Agora vamos fazer o seguinte?". E aí eu Passo essa demanda para elas. E aí elas continuam, elas dão uma sequência.

Entrevistadora: Sobre os embasamentos legais...

Entrevistado 4: É, eu conheço a declaração da ONU, mas não tenho um embasamento mais profundo do assunto. E isso é uma coisa também que a gente tem buscado melhorar, por que é uma exigência que a gente percebe que os alunos, eles têm exigido uma capacidade maior de nós professores nesse sentido. Então mesmo quando a gente vai desenvolver, no meu caso, a gente vai trabalhar com, com a redação... Então hoje por exemplo no meu caso da língua portuguesa não tem como eu ficar só da formalidade do texto. Então não adianta eu pegar e falar só "escreve assim assim e assado". Eu tenho que ter um, pelo menos... Eu tenho que ter um embasamento sobre esses assuntos para a gente poder orientar melhor os alunos então isso acaba se tornando uma exigência para que o trabalho seja mais qualificado e a escola tem condições de fornecer e isso então a gente tem isso é como eu te falei a gente faz curso de formação e tem por exemplo todo, ah, mesmo que não seja, assim, uma biblioteca, mas é uma biblioteca razoável mas se a gente tiver esse conhecimento dos livros que a gente tem já era algo bem já daria para falar que tem uma base mínima para poder se discutir.

Entrevistada 5 - Professora

Entrevistadora: O que você conhece sobre direitos humanos?

Entrevistado 5: Ah, todo o conhecimento que eu tenho dos direitos humanos são leis que vieram para favorecer todo ser humano que pratica o bem, na medida do possível, e que isso também reflete dentro da escola, dentro de disciplinas que as crianças precisam saber os deveres e também os direitos. Porque elas entram tão nulas do que realmente é a responsabilidade delas que acaba confundindo o que é direito e o que é dever. Acaba ficando só nos direitos e sem ter os deveres para serem cumpridos dentro das normas escolares. Então o respeito à convivência junto com outras crianças o saber os limites de ir e vir dentro do âmbito escolar. Fora do contexto familiar. Então é isso o que a gente pratica. O social. E tudo o que elas trazem de Fora precisa ser ponderado e analisado Por que a família passa uma definição do que é direito e dever dele. Quando ele chega na escola ele se depara com normas. Então nós temos que discipliná-los. Então os direitos humanos na escola mesmo nós praticamos como disciplina diária. Tanto que nós fazemos acordos no início do ano acordos regras para tudo o que convinha para eles e se adequando às normas escolares.

Entrevistadora: Você conhece alguma legislação sobre direitos humanos?

Entrevistada 5: Olha eu conheço assim a questão de você seguir... Mas mais relacionado à escola. Tipo assim, o que é que o aluno precisa mais para ter seu desenvolvimento intelectual, e social dentro da escola e dentro das normas. Então com relação às normas disciplinares eu conheço assim... Não é castigo, porque castigo gera outras definições. Mas sanções do tipo: Você não pode infringir essa lei desse jeito. Você não pode desrespeitar os professores e mesmo os funcionários escolares desde o que é Abre o portão desde o que limpa os banheiros os agentes escolares seriam os servidores que hoje a gente fala prestadores de serviço que antigamente era uma faxineira que a gente falava né? Um jardineiro prestadores de serviços terceirizados que a escola necessita e também da questão da hierarquia. Chegar um diretor um supervisor uma coordenação... Está cada dia mais difícil porque eles não têm limites do que eles podem fazer e do que eles não podem fazer, e do que é direito deles mesmo. Então assim por exemplo eu vou dar um exemplo se o sinal bate 7 horas e eles têm um limite de entrar até 7:05 eles não podem chegar na escola 7:15 que o professor já está lá, porque já aconteceu isso comigo. Eu estava lá administrando a disciplina na lousa e ele aparece com a mochila na escola e diz tô entrando. Como assim você está entrando?, então os direitos e os deveres deles já começam desde a porta da escola desde a porta da minha sala de aula. Não é entrar e falar tô entrando não. Você tem que pedir licença e precisa me dar explicação do que está acontecendo, tanto no sair quanto no entrar entende? Então é assim ele já tem que vir de casa com isso mas infelizmente não vem com esse (inaudível). E outra sair da escola é outra questão de direitos e deveres também. Tem que sair a tem que ir embora você não tem que ir embora. Você tem que sair com o acordo do que está escrito aqui. Só pode ir embora com autorização do pai ou vir buscar na porta da escola, na porta da sala da professora. Não é ficar esperando, em, por exemplo, no pátio e ir embora e a professora não sabe nem se realmente foi embora ou não foi se saiu ou se ficou entende? Então é uma questão assim que isso já tem que vir de casa, mas isto não está vindo. Os pais não dão limites para os filhos. São poucos os pais eu não posso generalizar também todos. Então é o que eu falo para você os direitos humanos que a gente trabalha muito é a respeito dessas disciplinas dessas normas disciplinares que são cobradas de nós mesmos. Porque numa reunião um pai lança assim a mas a senhora permite. Um outro pai fala assim a a senhora deixou o meu filho, e o outro não deixou. Então nós temos que ter um sim, sim e não, não para todos os tipos de criança.

Entrevistadora: Quais as fontes de direitos humanos você tem?

Entrevistada 5: A internet. Mais são as redes sociais. Televisão que a gente vê muito e jornal que a gente utiliza bastante. E a questão da internet, que a gente entra nas redes no Facebook,

a primeira notícia alguma coisa nesse sentido. É denúncia aqui denúncia ali é uma corrupção ali então a gente tira... E eu sou adepta a voltar aquela disciplina da educação moral e Cívica que eu tive a anos na escola. Fazia parte de um contexto de mostrar o que era cidadania o que era uma conduta disciplinar mesmo. Mas ela foi extinguida e depois veio os direitos humanos assim... Eu vou ser muito Franca para você. Os direitos humanos Eu acho que deturparam o significado dá definição. Porque se tem mais não direitos para você como cidadão pagador de impostos do que realmente os que não... Os que levam uma vida né? Ilicitamente. Aquela coisa assim da obscuridade. Então a gente fala que direitos é esse que não nos convém sempre e os outros tem? Então é isso O que a gente passava para as crianças quando a gente faz reunião e normas disciplinares. No Brasil os direitos humanos não foi favorável o cidadão que realmente merece ter os seus direitos. Então para dar aula hoje você tem que estar muito blindada porque para você perder uma carreira de 30 anos e num piscar de olho. Então é isso que eu acho que os direitos humanos... A lei está sendo mal interpretado entende? Então quem está sendo penalizado é o cidadão como nós pagadores de impostos e Trabalhadores de Jornadas diárias. Acho que precisa fazer uma reformulação dos direitos humanos, como eles vivem reformulando educação por quê acha que vai ficar melhor ou uma estrutura de Previdência né? Para. Tem que ver realmente onde é que está o caos, que é na má interpretação.

Entrevistadora: Todos os direitos humanos qual você julga ser o mais importante?

Entrevistada 5: O mais importante? Olha, assim, o que eu acho que esse tá envolvendo o outro que eu vou falar. A responsabilidade que se adéqua a você no âmbito em que você se encontra. Porque se você tem responsabilidade você tem respeito e você sabe zelar pelo respeito do outro você não infringe as leis entende? Então é uma coisa que eu vou te dar um exemplo. Eu como professora chegar sempre atrasada que exemplo eu vou dar para o aluno? Com a responsabilidade você gera um leque de direitos e deveres. Você sabe o que pode fazer e o que você não pode fazer. E não só a responsabilidade do professor para com o aluno e do aluno para com professor mas principalmente da família.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade para se ensinar direitos humanos?

Entrevistada 5: A família. Eu digo assim ele vem com os vícios que a própria família e a própria sociedade... E vou dizer mais uma. Antigamente eu achava que era só a família em si. Hoje eu faço uma ressalva para você: O governo é culpado. E vou dizer porque. Porque na época A Minha e Tua a gente não tinha essa questão de aprovação automática. O governo tirou a autoridade do professor, autonomia do professor para agir dentro da disciplina dele. Cada professor tem suas normas e disciplinas, cada um Age de um jeito mas estamos todos no

contexto escolar. Hoje para ser professor está sendo muito difícil. Já começa tudo errado da família.

Entrevistada 6 - Dirigente

Entrevistadora: O que você conhece sobre direitos humanos?

Entrevistada 6: Eu conheço que tem a declaração universal dos direitos humanos. Mais relacionado com a minha parte escolar, tem o Estatuto da Criança e do Adolescente né? Que eu acho que está interligado. E hoje em dia é moda né? O que mais se fala É nisso, em Direitos Humanos né? Agora assim especificamente alguma coisa eu não tenho conhecimento. Eu tenho conhecimento geral amplo sobre a declaração que eu acho que é o documento maior né? O Estatuto da Criança e do Adolescente e, por exemplo, quando a gente faz o regimento da escola quando a gente, enfim... Todos os procedimentos da escola éticos tem que ser baseados nos direitos humanos. Então é isso que eu conheço.

Entrevistadora: Qual a legislação você conhece sobre direitos humanos?

Entrevistada 6: Eu não sei te dizer nada específico. Fora o ECA e a declaração eu não conheço não me lembro agora. Pode ser que se você fala e eu me lembre mas agora que você me perguntou tenho na cabeça essas duas coisas aí.

Entrevistadora: Qual a fonte você tem de direitos humanos?

Entrevistada 6: Geralmente, internet quando, a gente quer saber alguma coisa. A gente tem tido alguns cursos online, inclusive teve um sobre direitos humanos e teve outro sobre o ECA. Então tinha bastante texto informativo no curso. Mas eu, na verdade, não tenho ele físico. A gente sabe que tem para consulta se precisar. No caso, tinha que fazer atividade ,então, a gente ia lá e consultava mas eu não tenho.

Entrevistadora: Você vê alguma coisa na TV no jornal algum livro que você lembre?

Entrevistada 6: Aí toda hora tão citando, né? Toda hora? Virou moda. A própria constituição, né? O artigo quinto. Esse artigo quinto, Se você não souber você não faz concurso. É isso aí. Eu acho que tudo que a gente faz é baseado nele e se precisar a gente vai consultar, mas, já virou algo meio automático né? Na verdade você não pode falar mais nada você não pode fazer mais nada você tem que tomar o máximo de cuidado com qualquer palavra... Eu até acho que esse negócio da moda dos direitos humanos... Concordo plenamente. Tem que ter os direitos, mas, o povo extrapola estão extrapolando muito. Não se pode absolutamente defender nada fazer nada, tanto preconceito tá muito a ferro e fogo. Precisa ter respeito Sim com todas as diferenças, mas, também essa liberdade que a gente deveria ter a gente não tem na verdade a liberdade de opinião e tudo mais. Se você falar

qualquer coisa, não pode nada mais tem que tomar muito cuidado. Hoje mesmo aqui em casa teve um episódio. Alguém aqui falou: “Ah, isso aqui é baiano.” E eu falei: “Toma cuidado com isso”. Falou baiano sentido pejorativo, pronto. Já é uma forma de preconceito, né? Se você não toma cuidado, de repente, do jeito que você fala hoje, né? Na escola também teve um episódio assim bem chato. Tudo isso envolve preconceito, mas os direitos humanos também. Citaram aquele doce teta de nega. Mas sem nada a ver pensando em preconceito. E uma professora ficou muito brava. Deu o maior buxixo. Precisa tomar cuidado. São coisas que eu acho que não tem nada a ver. Você não está desrespeitando o direito do outro. Outra coisa que eu vejo muito é os direitos humanos com relação ao bandido, né? Marginal daquele de crime hediondo, mesmo, né? Sim, tem que ter direito até um certo ponto, mas, e o direito do cidadão de modo geral? Eu não sei como teria que ser esse controle. Mas tá tudo no meu ponto de vista... tá tudo invertido. Não sou muito estudiosa do caso e nem muito politizada. Eu não gosto muito de política não mas eu acho que deu uma invertida.

Entrevistadora: Como você trabalha os direitos humanos?

Entrevistada 6: A gente acaba trabalhando como tema transversal embutido no meio das coisas, das atitudes, das falas, das leituras. Não, é, assim, uma aula sobre direitos humanos, mas, acaba tendo praticamente todo dia algo relacionado a isso. O primeiro dia quando você faz os combinados, fala de respeito que você fala de cidadania, de patrimônio, a gente acaba falando, né? Não usando, de repente, essa nomenclatura, mas, toda hora de alguma forma.

Entrevistadora: Tem algum que você acha mais importante tratar com os alunos?

Entrevistada 6: Eu acho que não, todos são importantes. Esse ano nós desenvolvemos um projeto de bullying. Então tem tudo a ver, né? E aí como tava tendo um pouco de violência física violência verbal na escola, nós chegamos ao consenso de trabalhar esse projeto porque ia envolver esses casos aí.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade para ensinar direitos humanos?

Entrevistada 6: Acho que a família, porque eles já vêm com o caráter pré-formado com os conceitos... Difícil você mudar muitos anos da vida que o indivíduo vive dentro da sociedade que não leva nada a sério.

Entrevistada 7 - Professora

Entrevistadora: O que você conhece sobre os direitos humanos?

Entrevistada 7: Então tem o eca que a gente... Tem as diretrizes da escola que a gente segue. Essas coisas assim. Acho que dentro da escola é mais isso né?

Você pessoalmente tem algum contato com os direitos humanos que não seja dentro da escola? Por exemplo Jornal TV mídia?

Entrevistadora: Assim sempre que sai alguma lei nova. A gente está sempre em contato né?

Entrevistada 7: Esses dias eu tive que ir atrás da lei porque a minha sala era muito pequena. Muitas dessas leis são infringidos dentro da escola. Eu pedi uma reunião com a equipe diretiva da escola e com a supervisora... Mas elas usaram a lei para falar que a sala era grande o suficiente. Então a gente vive no dia a dia.

Entrevistadora: Você tem contato com alguma legislação que fala sobre direitos humanos?

Entrevistada 7: As normas da escola porque a gente tem algumas regras. Mais isso. Eu estou numa ONG mas que não tem a ver com Direitos Humanos mas direitos dos animais e direito ambientais. A gente faz um trabalho de Proteção Ambiental. A gente enfrenta muito a questão de agressão contra os alunos e a gente precisa fazer alguns relatórios para o conselho tutelar para a proteção desses adolescentes que sofrem abusos. Fora isso tem a questão básica das coisas que a gente enfrenta na escola que a população ela não tem as questões básicas E isso também tá sendo papel do professor também né? Que não deveria ser né? Mas a gente também em reuniões a gente acaba tendo que passar as questões básicas de direito que eles não conhecem né? Do corpo e do ambiente em que eles vivem. De tudo assim né?

Entrevistadora: Quais suas fontes de informação de direitos humanos?

Entrevistada 7: Fora o que a gente estuda, no dia a dia eu enfrentei essa questão da sala de aula e fui buscar. A gente sabe mas depois vai buscar a fundo, pesquisando. Aí a gente vai buscar e tem fontes como a internet e a gente tem eu também fui no sindicato e o sindicato também eles não ajudam muito mas é uma fonte que a gente tem sempre os nossos contatos para saber quais como professores os nossos direitos e os dos alunos. Na TV é mais o que o MEC passa, mas tem muitas coisas distorcidas. Nos meios de comunicação eu já fico com um pé atrás né? A gente já pensa que bomba que vai ver qual o interesse nisso eu estou sempre pensando e fazendo estas reflexões que interesse tem nisso. Na prática não tem o interesse de mudar a situação real. Eles gastam o dinheiro em propaganda... Essa mudança do ensino médio no currículo né? Não infringe alguns direitos humanos? Tem que ver isso na prática na aplicabilidade dela.

Entrevistadora: Como você trabalha os direitos humanos na sala de aula?

Entrevistada 7: Como eu estou bem vou vida na onde eu trabalho bem essa questão na sala de aula dos animais e do meio ambiente. Em alguns anos a gente trabalha com o ECA. E a gente trabalha no cotidiano com eles.

Entrevistadora: Qual você acha o mais importante para se trabalhar com eles?

Entrevistada 7: Na minha opinião eu acho que é o direito à educação que eu acho que é o principal e eles não têm educação mesmo os pais não têm. E o que a gente trabalha cotidianamente são as faltas. Eles não sabem que têm o direito de ir para a escola. Não é só um dever, mas, é um direito que eles têm de estar na escola de se apropriar do conhecimento ao máximo. Então a gente tenta cotidianamente fazer com que eles reflitam sobre isso. A gente também trabalha com agressão com o direito que eles têm de não ser tocados. Tem que falar por que às vezes eles não sabem e acham que aquilo é normal. Ser agredido ser explorado.

Entrevistadora: Qual sua maior dificuldade para ensinar direitos humanos?

Entrevistada 7: Nossa, eu acho que a maior dificuldade é a realidade deles. E também se a gente tivesse uma estrutura na escola que permitisse que Ele saísse dessa realidade. A gente ver adultos e o que a gente vê quando se depara com eles? A questão da afetividade é muito importante. Então você acolher essa acolhida que os professores fazem é o principal. E não deveria. As diretrizes da escola só servem para lesar o professor. Eles só usam o lado ruim.

Entrevistada 8 - Professora

Entrevistadora: O que você conhece sobre direitos humanos?

Entrevistada 8: A gente dentro da escola trabalha um pouco sobre direitos humanos. Tem um pouco nas entrevistas pela mídia. E a gente tem uma ilusão de direitos humanos né? A gente tem uma ilusão de que os direitos humanos é todo o direito do cidadão principalmente das crianças e dos idosos e muita coisa que a gente sabe que no papel existe mas que no nosso dia a dia a gente não vê aquela realidade concreta né? E que as pessoas prezam por isso as pessoas querem isso mas ao mesmo tempo é uma mídia muito forte e um individualismo muito forte e eu acho que hoje nós estamos vivendo no mundo do individualismo E aí esses direitos humanos vem meio que por água abaixo. E por mais que a gente tenta né dentro dos Direitos Humanos ajudar e fazer o nosso papel a gente acaba sempre com algumas Barreiras.

Entrevistadora: Você conhece alguma legislação específica sobre direitos humanos?

Entrevistada 8: Não. Assim... Nada assim específico que eu posso citar para você com detalhes.

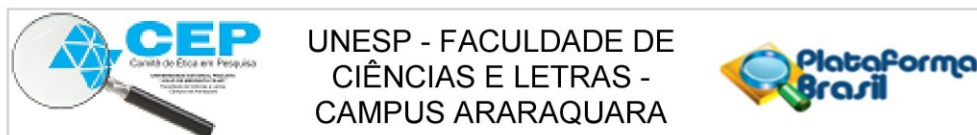
Entrevistadora: Quais as fontes você tem de direitos humanos?

Entrevistada 8: Na escola quando tinha alguma situação que a gente tinha as crianças com deficiência... Mas mais quando a gente se depara com alguma situação que precisa. E na TV e internet.

Entrevistadora: Qual a dificuldade para ensinar os direitos humanos?

Entrevistada 8: Além da falta de empenho da família, eu acho que vai muito de valores. O indivíduo vem de casa com seus valores. Se a criança já vem de casa com os valores, a gente consegue trabalhar melhor. Porque a escola o professor não pode ser apenas um educador ele tem que ter esse diálogo. Mas eu acho que os valores é que influenciam. A criança que tem uma família uma vivência de valores ela entende muito mais os direitos humanos.

ANEXO III – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONTRIBUIÇÃO E O SABER DOS PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA CIDADE DE [REDACTED] NA FORMAÇÃO CIDADÃ E EM DIREITOS HUMANOS DO

Pesquisador: ELISA CRISTINA GARCIA BARBOSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80629917.9.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.431.876

Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto esta adequada e clara. Apesar da complexidade teórica dos fundamentos em que se baseia.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são bem descritos e claros, apesar de tratarem a busca em uma perspectiva também de grande complexidade. Objetivos complexos requerem grande cautela analítica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão bem claros e avaliados adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários e/ou considerações sobre a pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados à orientação das normativas atuais.

Recomendações:

Não há recomendação a ser feita no geral, porém, destaco os cuidados em relação a complexidade subjacente aos objetivos propostos para o estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou listas de inadequações.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

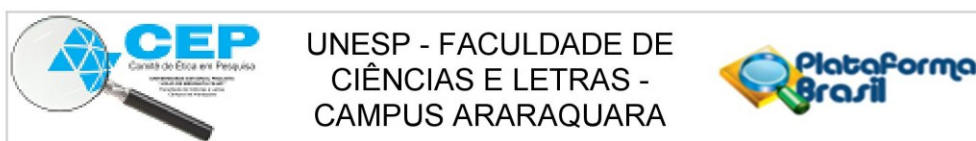
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.431.876

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/12/2017, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_907296.pdf	30/11/2017 20:25:56		Aceito
Cronograma	Cronograma_Elisa_Novo.docx	30/11/2017 20:24:16	ELISA CRISTINA GARCIA BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Entrevista_Elisa.doc	06/06/2017 11:05:14	ELISA CRISTINA GARCIA BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_UNESP_ARARAQUARA_ELISA_Atualizado_Maio_2017.doc	06/06/2017 11:04:41	ELISA CRISTINA GARCIA BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Plataforma_Brasil_Elisa_Cristina_Garcia_Barbosa.pdf	08/05/2017 16:07:01	ELISA CRISTINA GARCIA BARBOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 12 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br