



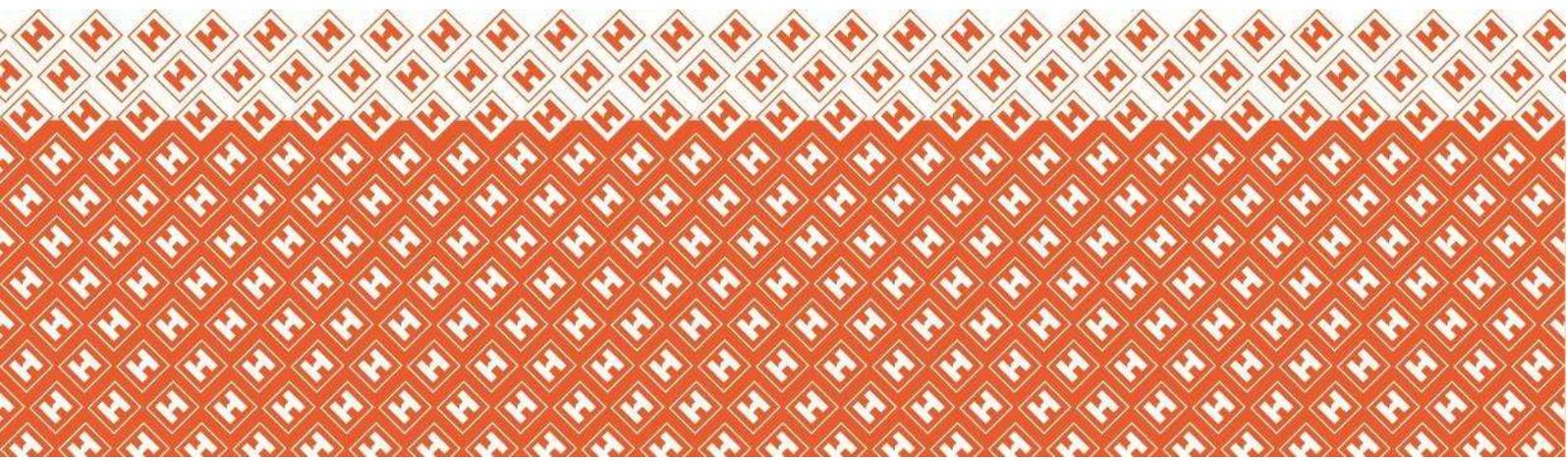
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Josué Ricardo Müller

**EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS:
PRODUÇÃO DE MATERIAL PARA OFICINA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Santa Maria, RS

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA EM REDE NACIONAL

Josué Ricardo Müller

**EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS:
PRODUÇÃO DE MATERIAL PARA OFICINA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Santa Maria, RS

2021

Josué Ricardo Müller

EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS:
PRODUÇÃO DE MATERIAL PARA OFICINA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Orientador: Prof. Dr. José Martinho Rodrigues Remedi

Santa Maria, RS

2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Müller, Josué Ricardo

Educar em Direitos Humanos: produção de material para oficina de formação de professores / Josué Ricardo Müller. 2021.

109 p.; 30 cm

Orientador: José Martinho Rodrigues Remedi

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, RS, 2021

1. Ensino de História 2. Direitos Humanos 3. Educação para Direitos Humanos 4. Formação de Professores 5. Oficinas de Formação I. Remedi, José Martinho Rodrigues II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

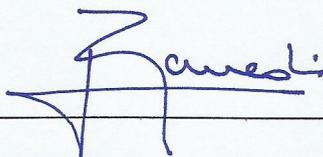
Declaro, JOSUÉ RICARDO MÜLLER, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Josué Ricardo Müller

**EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS:
PRODUÇÃO DE MATERIAL PARA OFICINA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

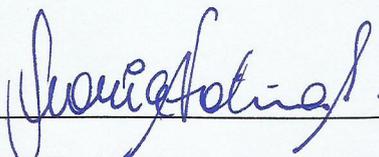
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Aprovado em 30 de setembro de 2021

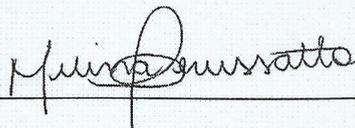


José Martinho Rodrigues Remedi, Dr. (UFSM)

(Presidente/Orientador)



Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad, Dra. (UFSM)



Melina Kleinert Perussatto, Dr. (UFRGS)

Santa Maria, RS
2021

RESUMO

EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: PRODUÇÃO DE MATERIAL PARA OFICINA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTOR: Josué Ricardo Müller

ORIENTADOR: José Martinho Rodrigues Remedi

O presente estudo propõe a elaboração de material de apoio para oficina de formação continuada em Direitos Humanos para professores e professoras da Educação Básica. Para tanto, são feitas discussões teóricas acerca dos Direitos Humanos e da construção da cidadania, demonstra-se a historicidade de ambos e identifica-se seus princípios. Em seguida é apresentada a Educação enquanto direito humano e a Educação em/para os Direitos Humanos como uma alternativa poderosa para a promoção e a defesa dos direitos humanos e construção da cidadania ativa e crítica, promotoras de transformações de realidades presentes e do porvir. Visando contribuir para a cultura dos direitos humanos nas escolas e, por consequência, na sociedade, ao final do texto é apresentada uma proposta de formação continuada de docentes em Direitos Humanos no formato de oficina pedagógica. É explicado o passo a passo da proposta que tem por pretensão ser um material de apoio para docentes e coordenação pedagógica que venham a se interessar por propor uma formação nesta temática. Com o produto apresentado deseja-se contribuir para a instrumentalização de profissionais atuantes em escolas no tema dos Direitos Humanos, para que estejam melhor preparados e preparadas para atuar na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e humana.

Palavras-Chave: Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Formação Continuada.

ABSTRACT

EDUCATE IN HUMAN RIGHTS: PRODUCTION OF MATERIAL FOR TEACHER TRAINING WORKSHOP

AUTHOR: Josué Ricardo Müller

ADVISOR: José Martinho Rodrigues Remedi

This study proposes the development of support material for a continuing education workshop on Human Rights for Basic Education teachers. Therefore, theoretical discussions are held about Human Rights and the construction of citizenship, demonstrating the historicity of both and identifying their principles. Then, Education is presented as a human right and Education in/for Human Rights as a powerful alternative for the promotion and defense of human rights and the construction of active and critical citizenship, promoters of transformations in present and future realities. Aiming to contribute to the culture of human rights in schools and, consequently, in society, at the end of the text, a proposal for the continued training of teachers in Human Rights is presented in the format of a pedagogical workshop. The step-by-step proposal is explained, which is intended to be a support material for teachers and pedagogical coordination who may be interested in proposing training in this subject. With the product presented, it is intended to contribute to the instrumentalization of professionals working in schools on the topic of Human Rights, so that they are better prepared and prepared to act in the construction of a more just, equitable and humane society.

Keywords: Human Rights; Human Rights Education; Continuing Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese da proposta de oficina de formação continuada em Direitos Humanos.....83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
E.E.E.M.	Escola Estadual de Ensino Médio
E.M.E.F.	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPDA	Plano Pedagógico de Apoio Didático
RS	Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

Sumário

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE QUADROS	7
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	8
1 INTRODUÇÃO	10
2 DIREITOS HUMANOS: UM BREVE BALANÇO	16
Os direitos de primeira, segunda, terceira e quarta gerações	23
Fundamentação dos direitos humanos	29
Construção da cidadania	32
A luta por Direitos Humanos no Brasil e o PNEDH	38
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	45
4 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	53
5 OFICINA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS – Excertos dos materiais de apoio da Oficina Educar em Direitos Humanos	97

1 INTRODUÇÃO

O tema dos Direitos Humanos tem sido campo para debates das mais diversas áreas do conhecimento, ao menos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) feita pela ONU, em 1948. Um destes campos é a área da Educação e a do Ensino de História. Discussões que apontam dificuldades, principalmente relacionadas ao caráter universal dos Direitos Humanos e que divergem essencialmente no que se refere aos meios de alcançá-lo são frequentes.

A partir de leituras sobre Educação e Direitos Humanos, bem como sobre Ensino de História e Direitos Humanos, percebe-se a recorrente afirmação da deficiência na formação de professoras e de professores em relação ao tema nos respectivos cursos de graduação em licenciatura. Também são apontadas e questionadas condutas nas escolas que não condizem com a defesa e promoção destes direitos.

Na Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Nunes de Oliveira, na qual trabalhei até o ano de 2017, e à qual retornei no ano de 2021, presenciei diversas atitudes nesse sentido. Esta escola localiza-se na cidade de Pântano Grande/RS, distante 120 Km da capital Porto Alegre, às margens da BR 290. Com um amplo prédio no centro da cidade, é a única escola no município que oferece o Ensino Médio.

O município conta com uma população de aproximadamente 8.995 habitantes. Grande parte dessa população é carente no que se refere a recursos financeiros (salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,1 salários mínimos) e, portanto, o público estudantil é composto por grande maioria de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Além disso, há um baixo nível de escolaridade das famílias dos estudantes que frequentam a escola citada.¹

Trata-se de uma escola que funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e atende aproximadamente 1000 alunos. O corpo docente é composto por aproximadamente 50 professores distribuídos entre Ensino Infantil, Fundamental e Médio, sendo que a modalidade EJA foi extinta

¹ Verbete Pantano Grande. In: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em Síntese. Sistema agregador de informações do IBGE**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pantano-grande/panorama>, acesso em 14/11/2021.

nesta instituição de ensino no ano de 2020. Quanto à formação desses profissionais, na sua maioria contam apenas com a graduação e cursam unicamente formações ofertadas pela mantenedora e de presença obrigatória.

Identificando as necessidades de formação do corpo docente da escola em questão e entendendo que essa realidade está presente na maioria das instituições de ensino do nosso país, é que se pensou em propor uma formação de professores. O propósito desta dissertação é, portanto, apresentar um roteiro para formação continuada de professores em Educação e Direitos Humanos. Esse material será constituído de um histórico da criação da DUDH, desde o documento que a antecedeu, qual seja, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1793, no contexto da Revolução Francesa de 1789. Passando por momentos decisivos da luta pela defesa e ampliação desses direitos, deverá chegar até a atualidade. Além disso, serão disponibilizados os tratados dos quais o Brasil é signatário e os documentos atuais de orientação da Educação em Direitos Humanos.

A partir daí pretende-se apontar práticas didáticas que possibilitem aos professores entender os Direitos Humanos como um conceito que ultrapassa os limites dos conteúdos dos componentes curriculares escolares e que estão presentes em todos os aspectos da vivência escolar dos estudantes.

Com isso busca-se contribuir com a tarefa de suprir eventuais deficiências de formação docente em relação aos Direitos Humanos. Obviamente não se pode esperar que resolva todos os problemas. Mas, acredito que este trabalho, assim como outros elaborados nessa direção, pode dar sua contribuição. Visando o potencial multiplicador que uma formação de professores carrega, é que se optou pelo trabalho com docentes da rede pública estadual, e não somente pelo trabalho diretamente com os discentes.

A partir de uma premissa de que, mesmo que muitas vezes de uma maneira superficial e equivocada, existe um amplo conhecimento do tema dos direitos humanos. Pode-se dizer que

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. Por outras palavras, será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos o resultado de uma vitória histórica ou, pelo contrário, de uma derrota histórica? Qualquer que seja a resposta dada a estas perguntas, a verdade é que, sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade

humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter? Ou seja, poderão os direitos humanos ser usados de modo contra hegemônico? Em caso afirmativo, de que modo? (SANTOS, 2013, p.14.)

Se os Direitos Humanos são parte da própria organização social que gera tantas injustiças e desigualdades, como afirma Boaventura de Souza Santos, também são, certamente, uma ferramenta possível de contestação a qualquer tipo de opressão. Ora, se o discurso dos DH legitima de alguma maneira as próprias formas de opressão do capitalismo hegemônico globalmente, o mesmo discurso, feito sobre bases legais com instrumentos que permeiam quase que a totalidade das constituições contemporâneas de países que são ou se pretendem democráticos, possibilita que se exija a execução das leis previstas nos acordos internacionais assinados por essas democracias, ainda que burguesas e desejanter da manutenção do status quo.

É por acreditar na possibilidade da utilização da linguagem dos direitos humanos como forma de luta contra a hegemonia dos poderes hoje instituídos que se realiza esse trabalho. É pensando em ter nos direitos humanos a base para que se possa educar para a cidadania ativa, com sujeitos que se reconhecem como portadores de direitos e atuam na busca pela efetivação dos mesmos na prática, que se propõe essa intervenção. Talvez o discurso dos direitos humanos, gozando da hegemonia de que goza na atualidade como sendo a linguagem universal da dignidade humana, não seja necessariamente uma vitória histórica, nem tampouco uma derrota. É possível entender essa hegemonia como uma vitória parcial.

As políticas desencadeadas pelo advento das declarações e tratados, bem como das constituições e das políticas públicas elaboradas em função de atingir um ideal de direitos humanos proclamados, já tem ao menos um resultado positivo. A proliferação de estudos que se debruçam sobre o tema dos DH ao menos nas últimas quatro décadas possibilitou que fosse chamada a atenção para aquilo que o próprio Boaventura de Souza Santos chama atenção na citação acima, de que a grande maioria da população mundial seja apenas objeto de discurso, mas não sujeito dos direitos humanos. A constatação é fundamental. Identificou-se o problema. Como enfrentá-lo?

O fato de os Direitos Humanos serem hegemônicos, não pode ensejar uma virada de mesa na qual se perca tudo que foi produzido até aqui, visto que, pela primeira vez na história humana, temos um conjunto de garantias legais que se pretende universal, em que para ser portador desses direitos, basta ter a condição humana. Pela primeira vez temos a possibilidade de ultrapassar todas as fronteiras dos Estados e de seus próprios entendimentos de quem faz ou não parte do conjunto

de seus cidadãos e conseqüentemente estar amparado por uma rede de proteção. E é na universalidade a que se propõe os DH que habita, talvez, a sua maior força. Todas e todos podem e devem lutar para que ninguém fique de fora desse guarda-chuva.

Se os Direitos Humanos custam mais a chegar (e até esse momento no mais das vezes não chega) justamente para os mais oprimidos e que mais precisam deles, é urgente agir para mudar essa realidade. Essa ação só pode partir de quem conhece esse conjunto de garantias. Assim, quanto maior for o número de pessoas que desenvolva uma vivência nos e para os DH, maiores serão as chances de passarmos da denúncia para a ação. A denúncia deve vir acompanhada de pressões por parte da população, de organizações civis, religiosas, governamentais e não governamentais. Isso se faz com número e com qualidade, ou seja, muitas pessoas conhecendo e entendendo a importância desses direitos e seus princípios para que obriguem àqueles e àquelas que violam os direitos humanos a deixarem de fazê-lo e sejam responsabilizados (as) por seus atos.

Portanto, a hegemonia dos direitos humanos não é derrota, é uma vitória que está longe de se concretizar. É uma luta constante e nunca deixará de ser visto que a vigilância é prerrogativa para não se perder direitos conquistados. E sim, podemos usar os próprios direitos humanos para subverter a ordem que tenta perpetuar as opressões. Como? Não há outro meio mais eficaz do que o investimento material e humano na educação formal e informal em e para os direitos humanos. Se essa hegemonia é uma tentativa de calar os oprimidos, precisa-se fazer dela o amplificador das vozes dos mesmos, e a pesquisa e a educação em direitos humanos serão a caixa de ressonância que faça essas vozes chegarem ao maior número de pessoas possível com qualidade de informação e questionamentos para gerar ação.

Esta dissertação se estrutura da seguinte maneira, o primeiro capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira é feito um breve balanço sobre os direitos humanos, no qual são apontadas as proximidades entre a educação em/para os Direitos Humanos e o Ensino de História. Para isso, foram analisadas algumas produções acadêmicas e discutida a importância de se ter os direitos humanos como uma prática diária nas escolas, perpassando os demais componentes curriculares, bem como as relações entre todas e todos agentes envolvidos com a educação.

Na segunda parte do primeiro capítulo tratou-se de uma discussão teórica entre a defesa da teoria geracional dos direitos humanos e a teoria dimensional. Obviamente que não se pretendeu, de forma alguma, dar uma resposta final à discussão, apenas estabelecer os significados atribuídos

a cada maneira de se nomear o conjunto de acordos e garantias, as implicações dos usos de uma ou de outra terminologia e a escolha feita para a sequência do trabalho.

Ainda no primeiro capítulo, na terceira parte, apresenta-se o caráter histórico da construção dos direitos humanos. Nesta parte apresento alguns argumentos de autores de grande envergadura para demonstrar que os direitos humanos são fruto de um conjunto de lutas históricas e que permanecem em constante transformação. Assim como a cidadania no Brasil, demonstrada na quarta parte segue sendo construída a duras penas e com uma relação muito estreita, indissociável dos direitos humanos. Se o respeito e a vivência nos direitos humanos são características da cidadania que se pretende construir, também a cidadania plena necessita dessa vivência para se efetivar.

A quinta e última parte do primeiro capítulo é dedicada a uma breve explanação acerca da luta por direitos humanos no Brasil e os PNEDH. Ela apresenta sucintamente as difíceis lutas travadas, especialmente durante a Ditadura Militar de 1964, da sociedade civil organizada em movimentos sociais, bem como traça o percurso percorrido pelos PNEDH desde a sua primeira até a terceira versão e as dificuldades de implementação dos mesmos no Brasil.

Já o segundo capítulo discorre sobre a formação continuada de professoras e de professores. Trata da necessidade da formação continuada como um todo como forma de melhoria da qualidade da educação e foca nas resoluções do CNE que versam sobre a obrigatoriedade da formação inicial no Ensino Superior e de formações continuadas ofertarem conteúdos e disciplinas próprias sobre os direitos humanos. A partir do exposto nesse capítulo percebe-se os avanços nessa direção que ocorreram com passos importantes no estabelecimento de formações dedicadas ao tema dos direitos humanos, mas infelizmente, também ficam evidentes os retrocessos dos últimos anos.

O terceiro capítulo está subdividido em duas partes. Na primeira, trata da Educação e DH. Significa dizer que trabalha com a ideia de que a educação é um direito humano. Esse é um direito que está garantido na DUDH, de 1948, mas que já se apresentava como um direito inalienável desde as revoluções do século XVIII. Também é definido o direito à educação na Constituição Federal do Brasil, de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Nesta primeira parte demonstra-se, assim, que o direito humano à educação é defendido por tratados e acordos internacionais, bem como nos documentos legais do Brasil. E de modo geral ele é visto como o direito que dá acesso a outros direitos, bem como instrumentaliza as pessoas a lutar por novos, de acordo com o desenrolar da nossa história enquanto humanidade.

Na segunda parte do terceiro capítulo traz-se para a discussão a Educação em Direitos Humanos. Tenta-se demonstrar o papel primordial e único que a escola tem para a construção de uma sociedade pautada nos direitos humanos como princípios das relações interpessoais e intergovernamentais. Apresenta a escola como o espaço privilegiado de atuação na formação de uma cidadania ativa e crítica capaz de refletir sobre o mundo em que vivem, entender suas relações com o passado e projetar um futuro melhor.

Visando contribuir para a cultura dos direitos humanos nas escolas e, por consequência, na sociedade, no quarto capítulo é apresentada uma proposta de formação continuada de docentes em Direitos Humanos no formato de oficina pedagógica. Neste capítulo é explicado o passo a passo da proposta que tem por pretensão ser um material de apoio para docentes e coordenação pedagógica que venham a se interessar por propor uma formação nesta temática.

A proposta está colocada com previsões de tempos, metodologia de trabalho, textos de apoio e questões orientadoras. Porém, como é explicado ao longo do capítulo, todos os aspectos da proposta de formação precisam ser adaptados às realidades locais de onde for aplicada.

Assim, tenta-se contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e humana a partir da proposta de formação de professoras e de professores na temática dos direitos humanos, visto que uma formação docente carrega um grande potencial multiplicador. A partir do trabalho que pode ser realizado durante a formação, e do que as professoras e os professores realizam com estudantes, é possível extrapolar os muros da escola com a promoção da vivência dos direitos humanos na vida prática da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

2 DIREITOS HUMANOS: UM BREVE BALANÇO

O tema “Direitos Humanos” desperta debates desde os primeiros momentos em que se passou a usar este termo. Muitos temas são difíceis de tratar por falta de referências ou fontes relativas a eles. No caso dos Direitos Humanos acontece o oposto: a dificuldade reside, justamente, no fato de termos uma produção abundante em torno dele. Não seria possível, portanto, no tempo hábil deste programa de pós-graduação, revisar e rever todas as posições tomadas acerca do que são e da importância dos Direitos Humanos. Aqui pretende-se fazer um levantamento e discussão em torno do que foi produzido sobre Ensino de História e Direitos Humanos, bem como sobre o papel da formação de professores com foco nessa temática.

Ademais, a autoridade com que escreve Lynn Hunt (2009), por exemplo, impõe muitos receios a quem, como eu, se dispõe a se debruçar sobre um tema de tamanha relevância por se tornar difícil escrever algo que ainda não tenha sido escrito por estes especialistas no assunto.

Ao mesmo tempo, diante da atual situação em que se encontra a sociedade brasileira, essa discussão tende a estar sempre em pauta e necessita, incessantemente, de novas interpretações e ideias que possibilitem a resolução ou ao menos a atenuação dos problemas que se apresentam repetidamente em nosso cotidiano.

As formações continuadas de professoras e professores para capacitação ao trabalho com temas como Direitos Humanos tornam-se necessárias quando percebemos que ideias reproduzidas hoje por grande parte da população brasileira já sustentaram regimes políticos que violaram, se não todos, boa parte dos direitos mais básicos dos seres humanos, incluindo aí o próprio direito à vida.

Exemplo disso pode ser encontrado no período ditatorial mais recente da nossa história. A ditadura civil-militar de 1964 que aprisionou, deportou, censurou, torturou e matou em nome da defesa da nação contra o comunismo, só pôde fazê-lo com apoio de parte significativa da população civil², como a própria designação deste período histórico já nos indica.

² Sobre o apoio da sociedade civil ao Golpe de 1964 ver: REIS, Daniel Aarão. *O Sol sem peneira*. In: Revista de História da Biblioteca Nacional, Ano 7, Nº 83, agosto de 2012. P. 31-35.

O Ensino de história com práticas voltadas ao entendimento do que são, para que servem, e por que existem os Direitos Humanos pode ser uma arma poderosa para que evitemos novos períodos de desrespeito à vida humana levando a uma interpretação menos simplista do que aquela que se propaga por meio de discursos políticos e midiáticos incitadores do ódio.

Comunicar-se em direitos humanos significa reconhecer os diálogos culturais que não começam nas assembleias da ONU, mas nas salas de aula do Brasil, da África do Sul ou dos Estados Unidos. Portanto, as garantias e os conhecimentos pactuados nos organismos internacionais nem sempre se universalizaram para povos e comunidades submetidos à negação de direitos. As pessoas comuns, subalternizadas por algum tipo de opressão (política, econômica ou cultural) continuam à margem dos saberes históricos sobre os direitos humanos e os direitos culturais, embora resistam nas suas práticas cotidianas de ganhar a vida e representar o mundo a partir de tradições herdadas ou inventadas. (FLORES, 2014, p.97)

Permanecer à margem de saberes históricos sobre os Direitos Humanos é, portanto, não apenas uma consequência de opressões de ordem política, econômica ou cultural. Pode ser, também, uma das causas que permitem o estabelecimento de regimes políticos autoritários e violadores dos DH em sociedades democráticas como a nossa.

Ainda a esse respeito, para reafirmar a centralidade da disciplina de História no processo de formação crítica dos estudantes a fim de que percebam Direitos Humanos como uma construção coletiva que visa evitar novos episódios de desrespeito à vida humana e criar uma sociedade mais humana de fato, podemos citar Jörn Rüsen quando escreve que:

A cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo. (RÜSEN, 2007, P. 121)

Assim, ficam postas as dificuldades que se apresentam, a meu ver, para um ensino de História – mas também das demais disciplinas escolares – que aproxime prática e teoria no universo escolar de formação básica. Além disso, ficam os questionamentos sobre como fomentar uma cidadania plena na qual os indivíduos se percebam como agentes históricos na elaboração, inclusive, do próprio conceito de cidadania. Pagès (2011), citado por Selva Guimarães, nos dá indícios de como o ensino de História pode contribuir para a formação da cidadania:

[...] a) construam um olhar lúcido sobre o mundo e um sentido crítico; desenvolvam o pensamento histórico, a temporalidade, a historicidade, a consciência histórica; b) adquiram maturidade política ativa e participativa como cidadãos do mundo; c) relacionem passado, presente e futuro e construam sua consciência histórica;

d) trabalhem sobre problemas e temas sociais e políticos; sobre temas e problemas contemporâneos; e) aprendam a debater, construir suas próprias opiniões, a criticar, a escolher, interpretar, argumentar e analisar fatos; f) desenvolvam um sentido de sua identidade, respeito, tolerância e empatia em relação às demais pessoas e culturas; g) analisem o modo pelo qual se elaboram os discursos; aprendam a relativizar e a verificar os argumentos dos demais; h) defendam os princípios da justiça social e econômica e rechacem a marginalização das pessoas. (GUIMARÃES, 2016, p. 101)

Assim se evidencia a proximidade e interdependência entre educar para a cidadania e para os Direitos Humanos. Uma cidadania plena e ampliada passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos DH, da sua universalidade e historicidade.

Fica nítido, também, que não basta que professoras e professores entrem nas salas de aula falando em direitos humanos como se fossem as donas ou os donos da verdade sobre eles. Precisamos pensar em maneiras de educar para o questionamento e compreensão, não para a reprodução de saberes “prontos”.

Para que tenhamos, no futuro, cidadãos capazes de perceber as necessidades que se impõe no seu presente, precisamos ter estudantes capazes de entender o seu passado e projetar o seu futuro, tanto enquanto indivíduo como enquanto parte de uma sociedade humana.

Mas não basta pensar na forma de trabalhar a História com estudantes. Direitos Humanos não é um conteúdo que caiba em algum momento do currículo do ensino escolar. Educar em e para os Direitos Humanos é um ato diário, incessante, e que deve ser buscado em todos os momentos da vida escolar das estudantes e dos estudantes. Nessa ideia se encaixam, especialmente, as relações entre docentes e discentes.

Assim, um educador em direitos humanos não deve ter condutas autoritárias, antidemocráticas, que desrespeitem a pluralidade e especificidade de seus educandos. Deve o mesmo ser ainda compromissado com os direitos que defende e desenvolver suas práticas pedagógicas norteadas por princípios como: a igualdade, a liberdade e a fraternidade; pautando-se em pedagogias participativas e dialógicas, que garantam dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia, estabelecendo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre os conteúdos, fundamentando-se numa concepção crítica da educação. Mas, para que essas atitudes se concretizem na rotina escolar é preciso que o professor tenha recebido uma formação voltada para tais práticas, o que comprova a relevância da abordagem que a educação em direitos humanos deverá obter durante o processo de formação de tais professores. (CARVALHO, 2014, P. 193)

Portanto, não basta que nossos profissionais da educação estejam informados e saibam sobre os processos históricos que levaram à criação dos Direitos Humanos e que conheçam todos

os períodos da história da humanidade em que eles foram violados por pessoas, grupos ou governos. É preciso, ademais, que os Direitos Humanos sejam pensados na própria forma de trabalhar em sala de aula com os (as) estudantes. Para que percebam os direitos como uma construção social é necessário que as práticas didáticas sejam condizentes com a ideia de construção, e não de reprodução:

Quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos, estas têm de estar em coerência com as finalidades acima assinaladas, o que supõe a utilização de metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens. Exigem, no caso da educação formal, a construção de uma cultura escolar diferente, que supere as estratégias puramente frontais e expositivas, assim como a produção de materiais adequados, que promovam interação entre o saber sistematizado sobre Direitos Humanos e o saber socialmente produzido. Devem ter como referência fundamental a realidade e trabalhar diferentes dimensões dos processos educativos e do cotidiano escolar, favorecendo que a cultura dos Direitos Humanos penetre em todo o processo educativo. (CANDAUI, 2007, p.405)

Dessa forma, podemos afirmar que se fazem necessárias formações continuadas que tenham como objetivo suprir as carências de graduações em áreas de licenciatura. Formações que capacitem profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, especialmente de História para que possamos construir, em conjunto, novas práticas pedagógicas capazes de formar cidadãos conscientes da historicidade dos Direitos Humanos e da própria cidadania. Que se entendam como parte integrante do processo de criação e de efetivação de tais direitos em busca da universalidade dos mesmos.

A pesquisa em torno da importância da disciplina História na formação cidadã é bastante prolífica, especialmente a partir da década de 1990, momento a partir do qual a ONU passa a promover políticas em nível mundial para a Educação em Direitos Humanos e lança orientações para os planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos³. Alguns trabalhos foram realizados em nível de pós-graduação, como por exemplo, o de Cinthia Monteiro de Araújo (2013) que apresenta as possíveis aproximações entre a disciplina História e os objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Neste trabalho a autora analisa as proposições do PNEDH para a Educação Básica e as concepções de docentes de História sobre a educação em Direitos Humanos e da própria disciplina.

³ ONU. Organização das Nações Unidas. **Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos**. Quinquagésima Segunda Sessão da Assembleia Geral, Nova Iorque, 20 de outubro de 1997.

Essas concepções foram coletadas com entrevistas semiestruturadas entre as professoras e os professores da rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro:

Diante da proposta de apresentar uma definição para os direitos humanos, a maior parte das professoras e dos professores demonstrou alguma hesitação. De maneira geral, parece-me que esse desconforto inicial é justificado pelo distanciamento do tema. Durante e após as entrevistas, algumas professoras e alguns professores declararam que raramente se tinham colocado a refletir sobre essa questão e que boa parte das concepções reveladas teria sido construída no próprio diálogo da entrevista. (ARAÚJO, 2013, p. 68-69)

Ela realiza pesquisa buscando entender como os docentes relacionam educação e direitos humanos, e busca pontos de ligação entre Educação em Direitos Humanos e o Ensino de História. Além disso, ela analisa pontos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que evidenciam o lugar privilegiado da História para a realização dessa educação.

A partir desses e de outros dados coletados, a autora conclui que há um afastamento ou desconhecimento por parte dos e das docentes em relação aos marcos normativos da afirmação dos direitos humanos. O único documento normativo que aparentemente é de conhecimento da quase totalidade do corpo docente entrevistado é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O PNEDH determina que a educação em direitos humanos na Educação Básica deve ser promovida em três dimensões: conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos; e ações. A primeira dimensão, ao referir-se à necessidade de “compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção” (BRASIL 2007, p. 32), incorpora a igual necessidade de compreensão da trajetória histórica de sua afirmação. Nesse sentido, as ausências verificadas nos depoimentos dos professores desvelam que, apesar da ligação intrínseca entre o ensino de história e essa dimensão da educação em direitos humanos prevista pelo PNEDH, há um distanciamento em relação ao tema, principalmente no que se refere às questões relacionadas aos marcos normativos de sua afirmação histórica. (ARAÚJO, 2013, p. 69)

Porém, ela não cai num pessimismo em relação ao entendimento e às práticas das professoras e dos professores, pois percebe alguns aspectos positivos no entendimento da importância do Ensino de História para a Educação em Direitos Humanos.

Considerando as dificuldades provocadas pelo distanciamento das professoras e dos professores em relação ao tema, é interessante notar que suas formas de conceber as relações possíveis de serem estabelecidas com a história são bastante coerentes com as assertivas da educação em direitos humanos como uma prática emancipatória, conforme apresentadas. As críticas às tradições historiográfica e didática que estabelecem relações autoritárias e pretendem construir espaços homogeneizadores reafirmam a história como um lugar de inclusão e valorizam o seu potencial transformador, principalmente a partir da defesa de uma concepção de história que seja capaz de reconhecer as diferenças e

promover a ampliação da cidadania e a democratização da democracia. (ARAÚJO, 2013, p. 72)

Os diagnósticos apresentados por Araújo, a partir desta pesquisa, não são de todo desalentadores. Pelo contrário, trazem uma percepção esperançosa sobre as possibilidades do ensino de História e sua contribuição para a educação em direitos humanos. Apesar disso, não é proposta nenhuma forma de atuação para que se aproveite esse potencial para a promoção da educação em direitos humanos e dos próprios direitos em geral. Isso pode ser percebido pelo fato dela concluir o trabalho da seguinte forma:

Se esse é um discurso que corre o risco de cair no vazio, já que muito se fala nesse sentido e pouco se vê realizado na prática, ele é também uma bandeira de esperança, que reforça a ideia que concebe a educação como lugar da utopia e o papel do professor e da professora como uma forma de luta e de responsabilidade social. (ARAÚJO, 2013, p. 72)

Já Rodrigo Dias Teixeira se debruça sobre a ideia de uma mudança das práticas pedagógicas em geral, bem como da História, em direção a uma educação libertadora e emancipadora, apoiada na pedagogia de Paulo Freire. Faz uma crítica ferrenha ao modelo educacional como sendo, muitas vezes, reprodutora da repressão e de práticas exploratórias que devem, na lógica dos direitos humanos, ser combatidas.

Dessa maneira, a Educação em Direitos Humanos parte de princípios formais, mas os transgridem, na medida em que a própria lógica formal- institucional seja repressora. Não podemos nos apegar a “formalidades” se estas introjetam em nossa pedagogia uma concepção de mundo próxima das classes dominantes, que colocam para toda a sociedade seus interesses como se fossem os interesses gerais, e seu padrão de vida como algo ser atingido sumariamente. Infelizmente, em diversos momentos nossa concepção de mundo (influenciada pelo senso-comum) acaba por refletir em nossa concepção pedagógica práticas que corroboram com a manutenção de uma ordem baseada na exploração do homem e da natureza, em detrimento de uma vida em plenitude. (TEIXEIRA, 2014, p. 14)

Para vencer o desafio de sair das amarras do senso comum que penetra nas salas de aula a partir da concepção de prática pedagógica das professoras e dos professores, ainda que de forma involuntária, e que reproduz grande parte das injustiças sociais e as naturaliza, Teixeira propõe o seguinte:

Mas como construir esta prática de aprendizagem na sala escolar? Do ponto de vista metodológico, acreditamos que os princípios da participação ativa do aluno e da diversidade de estratégias de ensino são os mais importantes. Baseados nestes princípios, construímos conhecimento através da experiência (nossa e dos estudantes). Para isso, precisamos ter o interesse em conhecer os estudantes: seus medos, angústias e sonhos, sua vida material e familiar. É fundamental também respeitá-los, e construir em conjunto

uma disciplina que signifique libertação das formas de opressão; em regra geral, caracterizamos que uma turma de estudantes terá maior disciplina na medida em que conseguir construir coletivamente estratégias sistemáticas de produção de conhecimento e de difusão de uma cultura de direitos através do respeito mútuo e da solidariedade. (TEIXEIRA, 2014, p. 20)

Ele trabalha a partir de uma prática didática calcada na libertação e na emancipação do pensar e do agir em sala de aula visando à construção de um conhecimento significativo e empoderador, em relação à escola e suas práticas em geral. Porém, o autor não se dedica a analisar as formações de profissionais da educação e não enfatiza, da forma como o título sugere, o ensino de história enquanto espaço privilegiado para a defesa e promoção dos direitos humanos no espaço escolar.

Rosa Maria Godoy Silveira, em capítulo do livro *Ambiente escolar e Direitos Humanos* (2007), faz um breve histórico das mudanças ocorridas na educação formal e informal. Debate paradigmas referentes à diversidade em espaços que tendem a ser homogeneizantes, como a escola, que ainda utiliza métodos e práticas pedagógicas que reforçam o autoritarismo e padrões culturais, éticos e morais. Seu foco é mostrar como e até que ponto não só as aulas, mas o ambiente escolar como um todo é importante para se educar em e para os direitos humanos.

Nesse sentido, vai ao encontro das ideias apresentadas por Teixeira (2014), porém com outros referenciais teóricos e metodológicos. Importante notar a crítica feita ao sistema de ensino (obviamente não são os únicos a fazê-lo) que, apesar de partirem de pressupostos teóricos diversos, vão na mesma direção quanto à sua conclusão, ainda que as datas das publicações tenham quase uma década de distância entre elas.

Apesar dos diagnósticos e das críticas feitas ao espaço escolar, principalmente no que se refere ao caráter autoritário e não democrático, o estado de coisas nas escolas tem sido resistente a mudanças significativas na direção de promoção dos direitos humanos nesse aspecto. Quando os espaços de decisão são fechados aos estudantes, como no caso da elaboração do currículo, identifica-se também um processo educativo que está, nas entrelinhas, ensinando a seguir a autoridade hierárquica e não se está promovendo uma educação libertadora que contribua para a emancipação e formação crítica dos sujeitos.

Os direitos de primeira, segunda, terceira e quarta gerações

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

“Quanto mais um governo for autoritário em relação à liberdade dos seus cidadãos, tanto mais será libertário (que me seja permitido usar essa expressão) em face da autoridade internacional”.

Norberto Bobbio

Para Bobbio, os direitos humanos, ou direitos do homem, são necessariamente um produto histórico, fruto do seu tempo e das configurações sociais que se apresentam em dado momento. Não seria possível que os direitos humanos relacionados às questões genéticas, por exemplo, surgissem antes das possibilidades de manipulação genética. Isso equivale dizer, ainda, que o progresso técnico e tecnológico da humanidade está necessariamente atrelado (pois também é parte constituinte e de extrema importância da história humana) ao “tipo” de direito colocado em pauta, exigido, defendido ou garantido por um Estado ou pela comunidade internacional. Assim:

Do ponto de vista teórico, sempre defendi — e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos — que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas 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. O problema — sobre o qual, ao que parece, os filósofos são convocados a dar seu parecer — do fundamento, até mesmo do fundamento absoluto, irresistível, inquestionável, dos direitos do homem é um problema mal formulado: a liberdade religiosa é um efeito das guerras de religião; as liberdades civis, da luta dos parlamentos contra os soberanos absolutos; a liberdade política e as liberdades sociais, do nascimento, crescimento e amadurecimento do movimento dos trabalhadores assalariados, dos camponeses com pouca ou nenhuma terra, dos pobres que exigem dos poderes públicos não só o reconhecimento da liberdade pessoal e das liberdades negativas, mas também a proteção do trabalho contra o desemprego, os primeiros rudimentos de instrução contra o analfabetismo, depois a assistência para a invalidez e a velhice, todas elas carecimentos que os ricos proprietários podiam satisfazer por si mesmos. (BOBBIO, 2004, p. 9)

Quando nos apresenta a ideia de direitos de primeira, segunda, terceira e quarta gerações, Bobbio deixa evidente sua perspectiva de sucessão de uns direitos aos outros. Inicialmente foi necessária a proclamação dos de primeira geração, para depois os de segunda e assim por diante. No momento da declaração dos direitos de primeira geração, por ser impensável – seja por falta de perspectiva do futuro em decorrência do presente vivido, seja em função das impossibilidades materiais de realização – naquele momento, não poderiam ter sido exigidos os de segunda geração.

O mesmo ocorreria na relação entre os de segunda e terceira e os de terceira e quarta gerações.
 Continua:

[...] os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. **O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc.** Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. **O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas.** (BOBBIO, 2004, p. 13. Grifos meus)

Ainda, mesmo que um dos impeditivos para a realização dos direitos humanos – a possibilidade material e técnica/tecnológica – seja superada em determinados momentos históricos, nem sempre tais direitos proclamados são efetivados. Mesmo quando efetivados, tendem a sê-lo para uma parcela e não para a totalidade dos seres humanos:

O que dizer dos direitos de terceira e de quarta geração? A única coisa que até agora se pode dizer é que são expressão de aspirações ideais, às quais o nome de “direitos” serve unicamente para atribuir um título de nobreza. Proclamar o direito dos indivíduos, não importa em que parte do mundo se encontrem (os direitos do homem são por si mesmos universais), de viver num mundo não poluído não significa mais do que expressar a aspiração a obter uma futura legislação que imponha limites ao uso de substâncias poluentes. Mas uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. Não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz a apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos “sem-direitos”. Mas os direitos de que fala a primeira são somente os proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, enquanto os direitos de que fala a segunda são aqueles que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados). (BOBBIO, 2004, p. 11)

A publicação do livro de Bobbio que cito aqui (edição de 2004) já conta mais de um quarto de século (a primeira edição é de 1992). O trecho citado a seguir é inserido no livro “A era dos direitos” como sendo o texto base de uma conferência pronunciada pelo autor em Turim, em dezembro de 1967, ou seja, há mais de meio século. Ainda assim, o problema primeiro parece

permanecer o mesmo, ainda que muitos pontos da discussão teórica tenham mudado significativamente:

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004, p. 17)

O universalismo pretendido e buscado pelos direitos humanos teria passado por um processo histórico composto por três fases ou momentos desde a concepção filosófica de John Locke de direitos naturais do homem, até a DUDH em 1948. Tratar-se-ia da seguinte sucessão de fases: inicialmente idealizada pelos filósofos, teríamos a declaração de uma lei natural de igualdade entre todos os homens no momento do seu nascimento, um direito natural do homem afirmado, mas não garantido – a própria DUDH, de 1948, conserva esse caráter ideal, ainda que reconheça que na prática isso não ocorre⁴; “O segundo momento da história da declaração dos Direitos do Homem consiste, portanto, na passagem da teoria à prática, do direito somente pensado para o direito realizado. Nessa passagem, a afirmação dos direitos do homem ganha em concreticidade, mas perde em universalidade” (BOBBIO, 2004, p. 19). Nesse momento dos direitos humanos, ou direitos do homem, eles passam a ser válidos por seu caráter de lei. O que equivale a dizer que eles se aplicam para cidadãos de um determinado Estado que os reconhece como legítimos⁵. Eles não são válidos, portanto, para a universalidade das pessoas; o terceiro momento torna os direitos universais e positivos ao mesmo tempo. A DUDH, de 1948, universaliza os direitos a todos os seres humanos da Terra e busca sua efetivação para além das fronteiras dos Estados, criando instrumentos legais que servem de base para as legislações regionais ou locais.

Agora, esses direitos que se pretendem universais e concretamente efetivados, passarão por outras três fases, ou três tempos históricos, quais sejam:

Como todos sabem, o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado; num segundo momento,

⁴ A frase de abertura da DUDH diz que “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” – essa seria a idealização, já que é contraposta pelo restante da própria declaração que deixa evidente e explícito sua intenção de buscar garantir tal igualdade a todos os seres humanos em uma realidade muito distante deste ideal.

⁵ A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1792, é um exemplo deste momento de afirmação legal de direitos aos cidadãos de um determinado Estado, portanto não universais.

foram propugnados os direitos políticos, os quais concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não-impedimento, mas positivamente como autonomia — tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências — podemos mesmo dizer, de novos valores —, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado. (BOBBIO, 2004, p. 20)

Estas seriam a primeira, segunda e terceira gerações. Sendo que da primeira fase deveríamos frisar a expressão “liberdade em relação ao Estado”. Ela tem caráter negativo, limitando ao Estado ou outros agentes a possibilidade de retirar a liberdade dos indivíduos. Da segunda fase, ou geração, destaca-se a “liberdade no Estado”. Expressa a liberdade de participação política e decisória. Uma liberdade na qual o Estado não deve apenas se limitar a não retirar direitos, mas deve atuar para garantir outros em uma atuação positiva. Os direitos de terceira geração são os sociais, aqueles que permitem aos indivíduos as liberdades econômicas de consumo, por exemplo, além daquelas relacionadas a uma liberdade de escolher não respirar ar poluído. Essas exigências são feitas pelos indivíduos ou grupos aos Estados que ficam pressionados a agir positivamente na regulação dessas demandas sociais. Assim, destaca-se que essa liberdade se faz “através ou por meio do Estado”.

Não restam dúvidas de que existem defensores, e defensores de grande envergadura, da teoria geracional dos direitos humanos, como é o caso do já tão referido Norberto Bobbio. Porém, há uma corrente de estudiosos do tema que contesta a terminologia “gerações”. Por gerações entende-se algo que existe e será substituído por outra geração, ou algo que existiu e já foi substituído. Assim, esta corrente prega o uso da terminologia “dimensões” dos direitos humanos para sugerir direitos que vão sendo agregados, acrescentados, aperfeiçoando e complementando o rol de garantias fundamentais:

Por outro lado, também não faltam análises críticas a respeito das assim chamadas gerações de direitos, a começar pelo aspecto terminológico, sendo de realçar (inclusive por ser também a posição adotada) a objeção de que melhor seria utilizar a expressão dimensões de direitos, visto que o reconhecimento progressivo de novos direitos humanos e fundamentais tem o caráter de um processo cumulativo, de complementaridade, e não de alternância, de tal sorte que o uso da expressão “gerações” pode ensejar a falsa impressão da substituição gradativa de uma geração por outra. (SARLET, 2016, p. 500)

Além de defender a substituição terminológica “gerações” por “dimensões”, estudiosos discordam no que se refere ao número de dimensões e, em alguns casos, quanto aos seus respectivos conteúdos. Não bastaria, portanto, para essa linha de pensamento substituir primeira

geração por primeira dimensão, segunda geração por segunda dimensão e assim por diante. E complicando ainda mais a questão, é preciso frisar – e nesse ponto me parece de extrema e fundamental importância que se tenha esse ponto sempre em total evidência ao se discutir direitos humanos e fundamentais – que esse conjunto de garantias que vai se acumulando ao longo da história dos povos e da humanidade é caracterizado pela unidade e indivisibilidade de todas elas. Nesse sentido, Sarlet nos afirma o seguinte:

Nessa senda, importa sublinhar que o processo de reconhecimento de direitos humanos e fundamentais nos catálogos constitucionais e na seara do Direito Internacional, revela que os direitos reconhecidos e garantidos ao longo do tempo consistem em múltiplas e diferenciadas posições jurídicas, cujo conteúdo é tão variável quanto as transformações ocorridas na realidade social, política, cultural e econômica ao longo dos tempos. Assim sendo, adeptos da teoria dimensional dos direitos fundamentais não apontam apenas para o caráter cumulativo do processo evolutivo e para a natureza complementar de todos os direitos fundamentais, mas afirmam, para além disso, sua unidade e indivisibilidade no contexto do direito constitucional interno e, de modo especial, na esfera do moderno “Direito Internacional dos Direitos Humanos”. (SARLET, 2016, p. 501)

Apesar de haver diversos autores e autoras afirmando e apontando para a existência de mais do que as três dimensões utilizadas por Bobbio, por exemplo, têm-se também um grande grupo que defende a existência efetiva de apenas três gerações ou dimensões e que nelas se encaixam todos os direitos declarados e afirmados enquanto fundamentais até o presente momento.

Quanto ao número de dimensões de direitos e o seu conteúdo, é possível extrair do texto de Tushnet a sua substancial adesão à proposição clássica de Karel Vasak, ou seja, de que existem apenas três, representadas, respectivamente, pelos direitos de matriz liberal-burguesa, as liberdades e garantias civis e políticas, a segunda dimensão representada pelos direitos econômicos e sociais de caráter eminentemente positivo (prestacional) e voltados à garantia de determinados padrões de segurança social e igualdade e material a exigir determinados níveis de intervenção estatal no domínio do mercado e da economia, bem como uma terceira dimensão, composta – segundo o autor – por direitos culturais e de linguagem e mais recentemente os direitos ambientais. (SARLET, 2016, p. 502)

Assim, deixo transparentes duas opções feitas neste trabalho: a primeira se refere à terminologia que, concordando com o exposto por diferentes autoridades no assunto – e não tenho a menor intenção ou pretensão de julgá-las, por isso, mais competentes do que outras – opto por utilizar a expressão “dimensões” dos direitos humanos para que fique entendido o caráter cumulativo e de aperfeiçoamento dos direitos humanos, e afastando assim a impressão de substituição que pode haver quando se usa a expressão “gerações”; a segunda opção é pela classificação em apenas três dimensões. Explico. Dada a natureza do trabalho aqui proposto e levando em conta a duração do curso a ser oferecido a estudantes de licenciaturas ou a professores

e professoras em cursos de formação continuada que não estejam familiarizadas(os) com a temática, cabe simplificar as discussões acerca de certos aspectos já que isso não leva a uma necessária subtração de informações ou conhecimentos.

Em que pese as argumentações digníssimas de notas a serem consideradas por juristas, acadêmicas (os) e população geral sobre a necessidade de se dar destaque e tirar da obscuridade o direito à paz, elevando-o ao patamar de “cabeça” dos direitos de quinta geração ou dimensão⁶, não ingressarei por este caminho durante este trabalho. Para discutir a alocação da paz como direito de quinta geração seria necessário, logicamente, trabalharmos antes com os da quarta dimensão e por justiça fazer reflexões acerca dos de sexta. O consenso ainda não existe entre os juristas e não é minha pretensão (nem mesmo seria capaz de) fechar a discussão dando-a por encerrada.

Assim afirma Sarlet, a quem acompanho nesse entendimento:

O que se percebe, todavia, é tanto a ausência de consenso sobre o conteúdo da quarta, quinta e sexta dimensão dos direitos, quanto a circunstância de que se trata, em todos os casos e mesmo em todas as propostas aqui sumariamente elencadas, de direitos que já poderiam ser reconduzidos – isso partindo-se do pressuposto por si só controverso de que faz algum sentido falar-se em dimensões dos direitos humanos e fundamentais na acepção ora apresentada e discutida! - de algum modo às três primeiras dimensões de direitos, das quais também fala Tushnet no seu texto, ainda que sem referência específica aos direitos ligados às novas tecnologias, em especial na era digital e no campo da biotecnologia, bem como aos direitos à paz, democracia e pluralismo. (SARLET, 2016, p. 508)

Faço esta opção justificando, ainda, que discutir a existência de três ou mais dimensões para os direitos humanos é uma proposta acadêmica de relevância para aquelas e aqueles que já se aprofundaram mais neste estudo e têm nesta área a sua especialidade, mas que para iniciantes (ao menos este é o público alvo da formação aqui proposta) ela talvez torne demasiadamente “pesada” a apropriação do conteúdo próprio do curso que é a historicidade destes direitos e a necessidade de vivenciá-los no dia a dia das nossas escolas.

De qualquer sorte, deixando de lado aqui um aprofundamento (aqui inviável) de o problema de uma banalização e mesmo hipertrofia dos direitos humanos e fundamentais, basta assinalar que o número maior ou menor de dimensões de direitos fundamentais não assume, por si só, maior relevância teórica e prática, servindo, contudo, de recurso

⁶ Paulo Bonavides (20018) faz uma defesa ferrenha da transferência do direito à paz desde o rol dos direitos de terceira dimensão até a posição de destaque entre os direitos de quinta geração. Destaque este que, segundo ele, tem o direito à democracia entre os de quarta dimensão, e seria necessário para que a paz lograsse maior atenção inclusive nos momentos decisórios de supremas cortes em relação a atos de guerra. Ele cita o caso em que a suprema corte costarriquenha se negou a apoiar a invasão do Iraque, defendida pelos EUA, em 2004, mencionando o direito fundamental dos povos à paz.

didático para ilustrar que se trata de um processo cumulativo e aberto, a desnudar o caráter essencialmente histórico-relativo dos direitos [...] (SARLET, 2016, p. 509)

Assim, o caráter didático será mantido mesmo que a discussão não se aprofunde nessa seara. O fato de ser destacada a existência do debate acadêmico acerca do número de dimensões já contribui suficientemente para a percepção do caráter permanente de (re)construção do rol de direitos. Portanto, tomo posição segura seguindo aquela que já está tomada por mais tempo e que não traz necessariamente prejuízo para este trabalho em nenhum aspecto.

Fundamentação dos direitos humanos

Tendo sido assinada inicialmente por 48 países, e posteriormente utilizada como base para inúmeras declarações e constituições, a DUDH, de 1948, é a primeira prova histórica de um consenso da humanidade em torno de um sistema de valores. A este sistema de valores “universalmente aceitos” chamamos de Declaração Universal dos Direitos Humanos e é ele um fato novo na história da humanidade. Ainda que direitos fundamentais – segundo a argumentação de Bobbio – tenham sua existência impossivelmente comprovada, eles podem ser fundados com base no nível de aceitação que eles possuem em determinada época. A aceitação seria mais confiável enquanto fundamento dos direitos humanos – ou de qualquer direito fundamental – do que a natureza ou a evidência. (BOBBIO, 2004, p. 17-18)

O caráter histórico dos direitos se põe óbvia quando pensamos neles como fruto de demandas individuais e, principalmente coletivas que não poderiam ser previstas num tempo em que elas não existiam ainda e nem poderiam existir dada a realidade vivida. Assim:

Ora, a Declaração Universal dos Direitos do Homem que é certamente, com relação ao processo de proteção global dos direitos do homem, um ponto de partida para uma meta progressiva, como dissemos até aqui — representa, ao contrário, com relação ao conteúdo, isto é, com relação aos direitos proclamados, um ponto de parada num processo de modo algum concluído. Os direitos elencados na Declaração não são os únicos e possíveis direitos do homem: são os direitos do homem histórico, tal como este se configurava na mente dos redatores da Declaração após a tragédia da Segunda Guerra Mundial, numa época que tivera início com a Revolução Francesa e desembocará na Revolução Soviética. Não é preciso muita imaginação para prever que o desenvolvimento da técnica, a transformação das condições econômicas e sociais, a ampliação dos conhecimentos e a intensificação dos meios de comunicação poderão produzir tais

mudanças na organização da vida humana e das relações sociais que se criem ocasiões favoráveis para o nascimento de novos carecimentos e, portanto, para novas demandas de liberdade e de poderes. (BOBBIO, 2004, p. 20)

Na mesma linha de pensamento, porém com um olhar mais jurídico em sua análise, Sarlet concorda com o palpável caráter histórico dos direitos humanos e fundamentais, neste caso, provado pela própria divisão em gerações ou dimensões dos mesmos. Independentemente da escolha feita para uso, tanto a expressão “gerações” (que sugere a substituição de uma pela próxima) quanto a de “dimensões” (que insinua a ideia de agregação) expõem a noção de tempo histórico:

Ainda que se deva concordar com o argumento de que a divisibilidade dos direitos em dimensões (ou gerações), assim como as demais tipologias elaboradas relativamente aos direitos fundamentais não logra, por si só, explicar de modo satisfatório toda a complexidade do processo de formação histórica e social dos direitos,²³ não hesitamos em consignar que o breve olhar lançado sobre as diversas dimensões dos direitos fundamentais nos revela que o seu processo de reconhecimento é de cunho essencialmente dinâmico e dialético, marcado por avanços, retrocessos e contradições,²⁴ ressaltando, dentre outros aspectos, a dimensão histórica e relativa dos direitos fundamentais, que se desprenderam – no mínimo, em grande parte – de sua concepção inicial de inspiração jusnaturalista. (SARLET, 2016, p. 508-509)

Creio que uma discussão sobre os direitos humanos deve hoje levar em conta, para não correr o risco de se tornar acadêmica, todas as dificuldades procedimentais e substantivas, as quais me referi brevemente. A efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana. É um problema que não pode ser isolado, sob pena, não digo de não resolvê-lo, mas de sequer compreendê-lo em sua real dimensão. Quem o isola já o perdeu. Não se pode pôr o problema dos direitos do homem abstraindo dos dois grandes problemas de nosso tempo, que são os problemas da guerra e da miséria, do absurdo contraste entre o excesso de potência que criou as condições para uma guerra exterminadora e o excesso de impotência que condena grandes massas humanas à fome. (BOBBIO, 2004, p. 25)

Em uma visão parcialmente teleológica (tratando justamente da filosofia da história em relação aos direitos do homem), Bobbio nos traz uma afirmação que faz ligação com o pensamento que virá a seguir em minha discussão: a questão da utopia dos direitos humanos. Bobbio escreve o seguinte:

Desde seu primeiro aparecimento no pensamento político dos séculos XVII e XVIII, a doutrina dos direitos do homem já evoluiu muito, ainda que entre contradições, refutações, limitações. Embora a meta final de uma sociedade de livres e iguais, que reproduza na realidade o hipotético estado de natureza, precisamente por ser utópica, não tenha sido alcançada, foram percorridas várias etapas, das quais não se poderá facilmente voltar atrás. (BOBBIO, 2004, p. 31)

Progresso e irreversibilidade. Os direitos do homem são colocados aqui pelo autor nitidamente como algo que faz parte de uma caminhada da humanidade. Ela tem um ponto de chegada preestabelecido. Ao mesmo tempo, neste caminho não há retorno. O progresso teleológico em direção a um estado de liberdade em sociedade é um objetivo utópico? Para Bobbio, sim, mas que mantém justamente aquele fio de esperança do realizável que é o que assegura às utopias a possibilidade de ver e viver um mundo diferente do atual, livre das amarras que o presente nos impõe.

Reforçando os aspectos positivos da utopia como algo sonhado para além das fronteiras do possível “na atual conjuntura e realidade material”, alcançando aquilo que “pode ser, ainda que muito precise mudar para que aconteça”, volto a Bobbio para mais uma reflexão necessária no tempo que foi escrita tanto quanto o é no momento que a cito:

Comecei com Kant. Concluo com Kant. O progresso, para ele, não era necessário. Era apenas possível. Ele criticava os “políticos” por não terem confiança na virtude e na força da motivação moral, bem como por viverem repetindo que “o mundo foi sempre assim como o vemos hoje”. Kant comentava que, com essa atitude, tais “políticos” faziam com que o objeto de sua previsão — ou seja, a imobilidade e a monótona repetitividade da história — se realizasse efetivamente. Desse modo, retardavam propositalmente os meios que poderiam assegurar o progresso para o melhor.

Com relação às grandes aspirações dos homens de boa vontade, já estamos demasiadamente atrasados. Busquemos não aumentar esse atraso com nossa incredulidade, com nossa indolência, com nosso ceticismo. Não temos muito tempo a perder. (BOBBIO, 2004, p. 32)

Outra questão importante levantada por Bobbio é o caminho estritamente jurídico da defesa dos direitos humanos, fazendo com que essa discussão seminal para a sociedade humana passe a fazer parte dos ordenamentos jurídicos estatais de forma genérica e subsumidos a acessos muito limitados a um sistema legal excludente e elitista. Mesmo o processo de internacionalização da defesa dos direitos humanos pode ter esse papel de alheamento dos sujeitos realmente necessitados da proteção aos direitos humanos mais básicos. Assim como uma crescente apropriação individualista e burguesa de várias dimensões dos DH. Bobbio nomeia parte deste processo como especificação, diz que

Além de processos de conversão em direito positivo, de generalização e de internacionalização, aos quais me referi no início, manifestou-se nestes últimos anos uma nova linha de tendência, que se pode chamar de especificação; ela consiste na passagem gradual, porém cada vez mais acentuada, para uma ulterior determinação dos sujeitos titulares de direitos. Ocorreu, com relação aos sujeitos, o que desde o início ocorrera com relação à idéia abstrata de liberdade, que se foi progressivamente determinando em liberdades singulares e concretas (de consciência, de opinião, de imprensa, de reunião, de associação), numa progressão ininterrupta que prossegue até hoje: basta pensar na tutela

da própria imagem diante da invasão dos meios de reprodução e difusão de coisas do mundo exterior, ou na tutela da privacidade diante do aumento da capacidade dos poderes públicos de memorizar nos próprios arquivos os dados privados da vida de cada pessoa. Assim, com relação ao abstrato sujeito “homem”, que já encontrara uma primeira especificação no “cidadão” (no sentido de que podiam ser atribuídos ao cidadão novos direitos com relação ao homem em geral), fez-se valer a exigência de responder com nova especificação à seguinte questão: que homem, que cidadão? (BOBBIO, 2004, p. 31)

Construção da cidadania

Parece-me óbvio, e certamente não é novidade, que para entender um fenômeno característico de uma sociedade, se faz necessária a compreensão da formação do elemento social, ou seja, do cidadão. Como esse não é o objetivo deste trabalho, mas o mesmo não poderia chegar a lugar algum sem antes passar por esse tema, serão apenas colocados alguns aspectos da formação da cidadania no Brasil a partir do que escreveu José Murilo de Carvalho em sua obra intitulada “Cidadania no Brasil: o longo caminho”, de 2001.

Inicialmente, é importante destacar que o processo de formação da cidadania no Brasil ocorre de maneira singular. Como todo processo histórico, a formação – ou construção – da cidadania acontece dentro de um contexto histórico específico, ou seja, com características próprias de seu tempo, bem como de seu local de acontecimento. Como esse processo não se realiza “da noite para o dia”, instantaneamente, nem mesmo em um único local, ele pode ser definido como fruto de diversas épocas e locais, o que, por si só, já confere uma complexidade enorme ao problema. Portanto, tentarei me manter em linhas gerais e naquilo que é de fundamental importância para o desenvolvimento de meus objetivos.

Segundo Carvalho:

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos. (CARVALHO, 2001, p. 9)

Como direitos civis entende-se aqueles fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, que se desdobram na liberdade de expressão, na garantia de ir e vir, de escolha do trabalho, de se organizar, da inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser condenado sem processo legal regular, etc. Já os direitos políticos se

referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado à parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito do voto que se está falando (CARVALHO, 2001, p. 9).

Os direitos sociais, por sua vez, são aqueles que:

[...] garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do poder executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social. (CARVALHO, 2001, p.10)

T. A. Marshall, citado por José Murilo de Carvalho, ao elaborar o conceito de cidadania e apresentar a maneira como ela foi construída na Inglaterra entre os séculos XVIII e XX, passa a impressão de que nesse país a cidadania teria se desenvolvido da forma “ideal”⁷, que seria: a princípio deveriam ser exercidos os direitos civis, reivindicando os direitos políticos, ou seja, o direito de votar e ser votado, para só então, com base nos dois primeiros, serem conquistados os direitos sociais (CARVALHO, 2001, p. 10-11).

No Brasil colonial, o processo de formação da cidadania teria sido prejudicado pela escravidão e pelo latifúndio. Obviamente que a escravidão não contribuiu para a formação de futuros cidadãos. As pessoas em situação de agregadas ficavam sujeitas à dominação de seus senhores, o que não lhes proporcionava ambiente de reflexão ou possibilidade de tomadas de decisões. Além disso, o poder dos potentados locais, dos grandes latifundiários, se destacava do poder do Estado dentro dos limites de suas propriedades, expandindo-se, muitas vezes, para as pequenas cidades próximas (CARVALHO, 2001).

Após a independência do Brasil, a situação permaneceu a mesma: escravismo e latifúndios. O próprio processo de independência não foi transformador e não contou com a participação da massa da população brasileira (em que pese as diversas revoltas ocorridas no período pelo Brasil

⁷ Essa impressão de “tipo ideal” de cidadania se justifica pelo fato do autor (Marshall) colocar a sequência seguida na Inglaterra para se chegar à aquisição da cidadania não como apenas cronológica, mas lógica. Assim sendo, entende-se que, ao ser construída de outra maneira, como fica evidenciado para o caso brasileiro, a cidadania seria elaborada às avessas.

afora) composta basicamente de escravos que serviam apenas aos interesses dos latifundiários, como escreve Caio Prado Júnior:

Tanto não era apenas o regime de colônia que mantinha artificialmente tal situação que, abolido ele com a Independência, vemo-la perpetuar-se. O Brasil não sairia tão cedo, embora nação soberana, de seu estatuto colonial a outros respeito, em que o “Sete de Setembro” não tocou. A situação de fato, sob o regime colonial, correspondia efetivamente à de direito. E isso se compreende: chegamos ao cabo de nossa história colonial constituindo ainda, como desde o princípio, aquele agregado heterogêneo de uma pequena minoria de colonos brancos ou quase brancos, verdadeiros empresários, de parceria com a metrópole, da colonização do país; senhores da terra e de toda sua riqueza; e do outro lado, a grande massa da população, a sua substância, escrava ou pouco mais que isso: máquina de trabalho apenas, e sem outro papel no sistema. Pela própria natureza de uma tal estrutura, não podíamos ser outra coisa mais que o que fôramos até então: uma feitoria da Europa, um simples fornecedor de produtos tropicais para seu comércio. (PRADO JR, 2011, p. 132)

Da mesma maneira, a Proclamação da República foi feita aquém do grosso da população. Durante o período da Primeira República a situação nas grandes fazendas, propriedades dos "coronéis", era de negação de direitos civis aos dependentes deles. A lei que imperava era a do proprietário das terras, não a do Estado brasileiro, ou seja, os agregados não eram cidadãos brasileiros, eram súditos do coronel. Assim, sem os direitos civis, não seria possível a existência de direitos políticos (CARVALHO, 2001).

A respeito da década de 1930, após a “Revolução”⁸, José Murilo de Carvalho faz referência às mudanças ocorridas no âmbito da cidadania escrevendo que:

As eleições se deram em 1933, sob novas regras eleitorais que representavam já grande progresso em relação à Primeira República. Para reduzir as fraudes, foi introduzido o voto secreto e criada uma justiça eleitoral. O voto secreto protegia o eleitor das pressões dos caciques políticos; a justiça eleitoral colocava nas mãos de juizes profissionais a fiscalização do alistamento, da votação, da apuração dos votos e o reconhecimento dos eleitos. O voto secreto e a justiça eleitoral foram conquistas democráticas. Houve também avanços na cidadania política. Pela primeira vez, as mulheres ganharam o direito ao voto.

Outra inovação do código eleitoral foi a introdução da representação classista, isto é, a eleição de deputados não pelos eleitores em geral, mas por delegados escolhidos pelos sindicatos. Foram eleitos 40 deputados classistas, 17 representando os empregadores, 18 os empregados, três os profissionais liberais e dois os funcionários públicos. A inovação foi objeto de grandes debates. Era uma tentativa a mais do governo de reduzir a

⁸ Revolução entre aspas porque muitos consideram o movimento político ocorrido em 1930 como uma revolta ou mesmo um golpe, sendo que grande parte dos autores ainda continuam chamando o evento de Revolução de 1930.

influência dos donos de terra e, portanto, das oligarquias estaduais, no Congresso nacional. (CARVALHO,2001, p. 101).

Certamente a introdução do voto secreto e a criação de uma justiça eleitoral incumbida de fiscalizar todo o processo das eleições foi um avanço considerável para a cidadania política da época. No entanto, a proteção que o voto secreto dava aos eleitores frente à pressão feita pelas oligarquias não era e nunca seria, nem mesmo após a redemocratização do Brasil na década de 1980, suficiente para evitar que as oligarquias conseguissem se manter no poder através de uma relação de troca de favores com seu eleitorado. Troca essa feita, por um lado, com o dinheiro particular dos políticos em favor dos eleitores e por outro, com o voto destes em favor daqueles, como moeda de troca e demonstração de lealdade.

Mesmo com alguns períodos em que a população brasileira conviveu com alguns avanços no campo da cidadania, seja no que se refere aos direitos políticos citados acima, seja dos direitos sociais que ocorreram na Era Vargas, com as leis trabalhistas, esses direitos não atingiam a todos: a população rural é exemplo de exclusão na maioria dos casos. Posteriormente, com a ditadura militar de 1964-1984, todos os direitos até então conquistados ou concedidos sofreram retrocesso e, após a redemocratização do país, aparentemente ainda não se consolidou uma cidadania para todos os brasileiros.

Os direitos políticos, da forma como são exercidos, não proporcionam uma cidadania plena e nem mesmo a democracia, se esta for entendida como a expressão da vontade da população. Os direitos civis não são garantidos a todos, como vemos em tantos casos de abuso de autoridade e força policial, por exemplo. E os direitos sociais são, na maioria das vezes talvez, mais medidas paliativas, de curto prazo, para minimizar insatisfações populares perigosas para os governos, do que realmente soluções para a sociedade. Portanto, a construção da cidadania no Brasil (e em qualquer país), por ser um processo histórico, não está e jamais estará acabada. Mas o país parece ainda estar muito longe de ser um país democrático e com cidadania plena para todos, apesar de avanços significativos vivenciados a partir do início da década de 2000, mas que nesse momento se encontram novamente seriamente ameaçados.

A educação formal⁹ tem papel sem igual na construção da cidadania, reconhecido tanto por pesquisadores da área da educação e do ensino, quanto pelos próprios documentos orientadores da

⁹ Entenda-se como educação formal todos os níveis da educação ofertados por instituições de ensino públicas ou privadas, desde a Educação Infantil, passando por Ensino Fundamental, Médio e Superior, até os cursos de pós-

educação brasileira. O PNEDH se refere à educação como um compromisso da sociedade para com os indivíduos:

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (PNEDH, 2007, p. 25)

Mas também trata da educação formal, proporcionada pelas instituições de ensino, públicas e privadas, guardando as particularidades que as escolas têm em relação à educação informal no processo de formação para a cidadania plena:

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

Muito presente nos documentos educacionais, nos materiais didáticos e nos PPPs das escolas, o desenvolvimento da cidadania plena não pode ser encarada apenas como um recurso retórico para qualificar o trabalho dos docentes nas escolas, é preciso que se enfrente essa construção da cidadania plena com seriedade e visando sanar as dificuldades que se apresentam para esses docentes na sua relação diária com estudantes. Sobre ações pragmáticas para a efetivação da Educação em Direitos Humanos, o PNEDH cita, entre outras:

8. promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, entre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as); (PNEDH, 2007, p. 33)

Observe-se que os conceitos de “cidadania” e “direitos humanos” são indissociáveis. A cidadania, crítica e ativa, é fundamento para que se pense em respeito, defesa e promoção de Direitos Humanos já que o próprio respeito aos Direitos Humanos é uma das características da cidadania que se pretende promover. Portanto, os dois conceitos são complementares entre si e se

graduação. Sobre a educação informal e a formal como complementares na formação dos sujeitos e na constituição da consciência histórica, ver MARTINS, 2017, capítulo 10.

retroalimentam no sentido de que quanto mais a cidadania for plena em uma sociedade, maior será o respeito aos direitos humanos. Ao mesmo tempo, quanto mais universalizados forem os direitos humanos, maior será o número de pessoas que se entenderão como parte de um todo muito maior que sua própria individualidade, composto essencial para o autorreconhecimento dos sujeitos como cidadãos pertencentes a uma sociedade composta por muitos outros sujeitos, não apenas do seu tempo, mas também do passado e do futuro no qual essa sociedade se projeta.

Selva Guimarães trata a cidadania como um conceito de caráter transdisciplinar elaborado por diversas “vozes”, afirmando que essa polifonia na elaboração do conceito são sua força e fraqueza ao mesmo tempo, e segue:

[...] Cabe à História e às demais ciências humanas que compõem a base comum curricular assumir seu lugar e seu papel formativo nos processos de ensino e aprendizagem, educando as novas gerações ancoradas nos princípios e nas diretrizes da educação republicana e democrática em nosso país: igualdade, solidariedade, liberdade, pluralismo e respeito. Desse modo, terá sentido o tripé de finalidades: o desenvolvimento pleno do educando, a formação para o exercício da cidadania, a vida em sociedade e o mundo do trabalho. (GUIMARÃES, 2016, p.76)

Marcelo de Souza Magalhães apresenta sucintamente alguns debates em torno do currículo escolar durante reformas de ensino ocorridas na França e São Paulo durante a década de 1980 e apresenta os ataques feitos às propostas de currículo escolar de história como evidências da importância social atribuída a esta disciplina, pois ela poderia ter efeitos diretos na formação dos futuros cidadãos:

Década de 1980, França e São Paulo, duas polêmicas que mostram o quanto a permanência da disciplina história nos sistemas escolares está relacionada a sua importância na formação do cidadão. As disputas acerca do que ensinar estão diretamente ligadas ao projeto de cidadão que se pretende formar. (MAGALHÃES, 2003, p. 173)

Primeiramente é necessário que entendamos que a busca por uma sociedade mais justa e menos desigual não é compromisso de uma única disciplina escolar, mas um esforço coletivo de toda a nossa sociedade. Assim:

A Educação em Direitos Humanos, nesta perspectiva, não seria apenas mais uma área de conhecimento para englobarmos em nossa “caixinha de conteúdos”, mas uma *práxis* humana que contribui para a refundação democrática de nossa sociedade. (ARAÚJO, 2014, p. 14-15)

Portanto, na base da tarefa de se educar em e para os Direitos Humanos, está a escola e assim estão as disciplinas escolares como um todo. Apesar de a História enquanto disciplina, assim

como as outras disciplinas da área de Ciências humanas, ter um campo cheio de possibilidades para atuar na direção de educar em e para os Direitos Humanos, essa não é uma responsabilidade dos profissionais dessa disciplina, mas de todas as que compõem os currículos escolares, bem como do restante da sociedade.

A luta por Direitos Humanos no Brasil e o PNEDH

Que o Brasil enfrenta, ao longo de sua história, graves problemas de distribuição de renda e as mais diversas formas de injustiças sociais, não é segredo para ninguém que viva no seu território, ou mesmo tenha ao menos ouvido alguma notícia sobre o mesmo. O país é hoje um dos que possuem as maiores concentrações de renda no mundo e, por esse mesmo motivo, um dos mais desiguais¹⁰. Se os direitos humanos tratam de liberdade, igualdade e fraternidade, ficam muitas questões a serem respondidas sobre a efetivação desses direitos no Brasil.

Podemos tomar a linha de pensamento de Solon E. A. Viola e Thiago V. Pires (2016) e entender que os direitos humanos estão enquadrados na tríade já defendida na Revolução Francesa de 1789: liberdade, igualdade e fraternidade. Liberdade, entendamos como os direitos relacionados aos direitos civis e políticos, ou primeira dimensão/geração. Igualdade são, nessa perspectiva, os direitos sociais e econômicos, ou segunda dimensão/geração. Já os relacionados aos direitos coletivos ou difusos, formam o conjunto de direitos de terceira dimensão/geração, relativos à fraternidade. Porém, alerta o autor, as teorias de direitos humanos fundamentadas nessa tríade carregam um problema:

O universalismo da tríade propõe em sua origem um paradoxo, ou seja, traz em si mesma a possibilidade de destruir sua potencialidade utópica. Pode ser utilizado, por exemplo, para justificar iniciativas que priorizam uma das dimensões dessa tríade – a dimensão da liberdade, relegando as demais dimensões – a igualdade e a fraternidade – a um lugar secundário e complementar, como ocorre quando o mercado impõe, tanto aos Estados

¹⁰ Cintia Sasse, em matéria intitulada “Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres”, publicado em 12/03/2021 na Agência Senado demonstra que o “Brasil tem a 2ª maior concentração de renda entre mais de 180 países” e que “visto do topo da pirâmide social, o Brasil é um dos recordistas em concentração de renda no mundo. Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgado no final de 2019, portanto antes da pandemia, mostrou que o 1% da população mais rica detinha 28,3% da renda do país, quase um terço do total.”

como as sociedades, seus projetos de desenvolvimento e regulação. (VIOLA; PIRES, 2016, p.277)

Nessa perspectiva e olhando para o caso brasileiro, pode-se dizer que diante de contextos históricos específicos, optou-se por fazer o que era possível e mais urgente no momento. Assim, alguns direitos seriam deixados de lado a fim de se poder conquistar outros. Dessa forma seria estabelecida uma hierarquia entre os direitos. Os direitos políticos e civis começaram a ser conquistados a duras penas durante o pior dos momentos encarados pelo Brasil no que se refere ao respeito à dignidade humana e aos direitos elementares de liberdade.

Muitos foram os movimentos que se organizaram durante a Ditadura Militar de 1964-1985 para combater as diversas formas de injustiças sociais e os diferentes tipos de autoritarismos representados nesse momento pelos governos militares e suas estruturas de repressão. Além do crescimento eleitoral apresentado pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro) após o fim do “milagre econômico”:

As classes médias também se reorganizavam, buscando o restabelecimento das liberdades individuais, o fim da censura e a redemocratização do regime, enquanto os setores populares se articulavam nas comunidades de base e nos movimentos reivindicatórios específicos, como o Movimento Feminista, o novo Sindicalismo, o Movimento dos Sem Teto, o Movimento dos Sem Terra (MST) e o Movimento Contra a Carestia (MCC). (VIOLA; ZENAIDE, 2016, p. 245)

Enquanto alguns movimentos se articularam em busca de direitos políticos e civis, outros direcionaram suas lutas para questões relacionadas aos direitos sociais e econômicos. Todos eles, porém, via de regra, formavam uma unidade de movimentos em busca daquilo que postulavam os direitos humanos a partir de suas declarações, sejam as mais antigas ou a mais recente - Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 - da qual o Brasil é signatário.

Múltiplos e dispersos no território nacional, esses movimentos estabeleceram uma identidade cultural na luta em defesa da justiça social e da aspiração pela igualdade de todos e de cada um, ou seja, encontraram uma unidade de princípios no grande guarda-chuva representado pela formulação teórica dos direitos humanos. Guarda-chuva que possibilitou lutar por princípios universais como a liberdade e a democracia e preservar as diferenças nas questões específicas de cada organização. (VIOLA; ZENAIDE, 2016, p. 247)

Porém, em que pese as grandes conquistas - e nunca podemos esquecer das difíceis lutas e traumáticas perdas de muitas pessoas e famílias nesse processo - alcançadas no período em direção à redemocratização do país e aos direitos humanos de liberdade, a igualdade seguiu passando ao

largo, quase que indiferente às lutas também árduas e traumáticas do povo organizado em movimentos sociais.

Estes movimentos foram fundamentais para a redemocratização das instituições políticas brasileiras e se prolongaram de 1979 a 1986. O período se caracterizou pelo estabelecimento de espaços de mediação entre a sociedade política e a sociedade civil principalmente na busca de construir uma nova hegemonia capaz de exercer o controle do aparelho do Estado. Nessa conjuntura, os movimentos sociais desempenharam um papel decisivo para a superação do autoritarismo e da gradativa conquista de direitos civis e políticos, embora não tivessem sido alcançados os direitos sociais e econômicos, que são os direitos garantidores da igualdade, em nome dos quais atuavam numerosas organizações nascidas nos setores populares. (VIOLA; ZENAIDE, 2016, p. 249)

Evidencia-se, a partir do exposto, que os direitos humanos, em suas teorias que não visam à contestação da hegemonia do modo de vida burguês liberal, tendem a, a partir da proposta de serem universais, negar os direitos de igualdade em benefício dos direitos de liberdade, por exemplo, em função destes não terem sido atingidos ainda - e aparentemente nunca serão - para a totalidade das pessoas. Assim, já que muitos ainda não têm nem mesmo a liberdade, faz-se parecer que todos os esforços devem ser direcionados para o atendimento dessa dimensão para, só então, pensar em igualdade. Dessa maneira se perpetuam as desigualdades e exclusões e as possibilidades de concentração de renda típicas do modelo capitalista de sociedade.

Assim, mesmo que recuperados parcialmente os espaços de liberdade política, as questões vinculadas ao princípio da igualdade permanecem como tabus, como carências sociais e dívida histórica do Estado com a sociedade e da sociedade com ela mesma. Os avanços da democracia política representativa ainda não foram suficientes para superar os limites da ideologia do mercado, impostos pelo capitalismo internacional para quem as políticas sociais, não são consideradas preferenciais. Ao contrário, a ótica do mercado baseia-se na eficiência de suas políticas e não na justiça distributiva, nela os direitos sociais são tratados como perdulários e considerados uma concessão indevida às maiorias desfavorecidas. (VIOLA; ZENAIDE, 2016, p. 250)

Fazem parte das conquistas obtidas pela sociedade civil, nas últimas décadas organizadas em movimentos sociais, os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH). Durante a Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 25 de junho de 1993, foi adotada a Declaração e Programa de Ação de Viena - 1993 que diz o seguinte em seu Artigo 1:

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o empenho solene de todos os Estados em cumprirem as suas obrigações no tocante à promoção do respeito universal, da observância e da proteção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais para todos, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, com outros instrumentos relacionados com os Direitos Humanos e com o Direito Internacional. A natureza universal desses direitos e liberdades são inquestionáveis.

Neste âmbito, o reforço da cooperação internacional no domínio dos Direitos Humanos é essencial para a plena realização dos objetivos das Nações Unidas.

Os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais são inerentes a todos os seres humanos; a sua proteção e promoção constituem a responsabilidade primeira dos Governos. (ONU, 1993)

Partindo do estabelecido na Conferência de Viena, em 1996 o Brasil lança a primeira versão do seu Programa Nacional de Direitos Humanos, se tornando assim um dos primeiros países a elaborar documentos orientadores para se alcançar a efetividade dos direitos humanos. Em linha sucessória e de continuidade, tivemos ainda a segunda versão, de 2002 (assim como a primeira, editada durante os governos de Fernando Henrique Cardoso), e hoje temos em execução a terceira versão (PNDH-3), de 2009 (editada durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva). Em estudo sobre quais e em que medida os objetivos do PNDH-3 foram alcançados no momento do aniversário de 10 anos de seu lançamento, Faisting e Guidotti citam a seguinte passagem:

Uma breve comparação entre os PNDHs reforça ainda mais as linhas de continuidade. As três edições têm características comuns. Em primeiro lugar, sua natureza suprapartidária. Como aponta a literatura especializada, cada vez mais o respeito, a proteção e a promoção dos direitos humanos têm se convertido em requisito para consolidação das instituições democráticas (...) Em segundo lugar, os programas pretendem enfrentar a desarticulação entre instâncias decisórias do aparato de Estado e de governo, bem como entre governantes e governados, representados na esfera civil pelas organizações não governamentais (...) Por fim, todas elas resultam de consultas à sociedade civil, em praticamente todo o território nacional, seja sob a forma de seminário para acolhimento de propostas e sugestões (PNDH-1), seja sob a forma de Conferências Nacionais de Direitos Humanos (como nos PNDH 2 e 3). (FAISTING; GUIDOTTI, 2019, p. 36 apud ADORNO, 2010, p. 10)

A primeira versão estava centrada na garantia e promoção dos direitos civis e políticos, versando sobre os direitos humanos divididos em três conjuntos: “proteção do direito à vida, à liberdade e ao tratamento igualitário perante a lei, além de abordar a educação para os direitos humanos e sinalizar para a necessidade de ratificação de convenções internacionais” (FAISTING; GUIDOTTI, 2019, p. 36). Enquanto que sobre a segunda versão os mesmos autores afirmam que:

[...] ampliou-se as ações do PNDH em resposta, sobretudo, às críticas e reivindicações de vários segmentos sociais bem como em atendimento às novas recomendações da IV Conferência Nacional dos Direitos Humanos, realizada em 1999. Lançado em 2002, o PNDH-2 teve como principal característica incorporar os direitos econômicos, sociais e culturais, conforme o próprio texto em sua introdução apresenta: “Sem abdicar de uma compreensão integral e indissociável dos direitos humanos, o programa original conferiu maior ênfase à garantia de proteção dos direitos civis. O processo de revisão do PNDH constitui um novo marco na promoção e proteção dos direitos humanos no País, ao elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos.” (FAISTING; GUIDOTTI, 2019, p. 36-37)

Assim, vemos estabelecida a indivisibilidade, a universalidade e a não hierarquização dos direitos humanos já no PNDH-2, em consonância com o pressuposto de que eles só poderão ser efetivados se levados na sua totalidade a todos os seres humanos, sem nenhuma distinção.

Finalmente, a terceira e última versão do PNDH foi lançada em 2009, e embora também tenha surgido no sentido de revisão e ampliação dos programas anteriores, incorporou novas e polêmicas temáticas, bem como novos sujeitos de direito. O PNDH-3 se estruturou em seis eixos orientadores. (FAISTING; GUIDOTTI, 2019, p. 37)

Enumerando esses eixos a partir do próprio PNDH-3 temos: Eixo Orientador I- Interação democrática entre Estado e sociedade civil; Eixo Orientador II- Desenvolvimento e Direitos Humanos; Eixo Orientador III- Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; Eixo Orientador IV- Segurança Pública, acesso à Justiça e combate à violência; Eixo Orientador V- Educação e Cultura em Direitos Humanos; e Eixo Orientador VI- Direito à Memória e à Verdade.¹¹ (BRASIL, 2009, p. 5-10). Apesar do foco da dissertação aqui exposta ser relacionado ao Eixo Orientador V: por falta de trabalhos atuais avaliando os resultados no quesito Educação e Cultura em Direitos Humanos; por entender que o Eixo Orientador II está intimamente relacionado com o V; por ter ficado exposto ao longo do trabalho e em todos os documentos e tratados citados a indivisibilidade dos direitos; por considerar importante a qualidade e atualidade do trabalho de Faisting e Guidotti (2019) sobre Desenvolvimento e Direitos Humanos, foi escolhido este trabalho como referência para avaliar até que ponto foram atingidos os objetivos do PNDH-3 depois de 10 anos de sua publicação (hoje, já quase 12 anos).

Em síntese, o balanço aqui produzido revela um desalinhamento entre o que se pretendida [sic] sobre Desenvolvimento e Direitos Humanos no PNDH-3 e as decisões políticas, econômicas e sociais vislumbradas nos últimos 10 anos. Mesmo considerando que o Eixo II não tenha sofrido alterações quando do lançamento do PNDH-3, ao contrário do que ocorreu com outros eixos conforme demonstramos anteriormente, ocorre que suas propostas não foram contempladas, ou os caminhos adotados seguiram objetivos diametralmente opostos, sobretudo se considerarmos as decisões governamentais a partir de 2015, alheias ao combate às desigualdades e à participação da sociedade nas decisões sobre desenvolvimento. (FAISTING; GUIDOTTI, 2019, p. 48)

¹¹ Os autores chamam a atenção do leitor ao fato de que o PNDH-3 sofreu, desde o início, diversas resistências por parte de alguns setores da sociedade civil advindas em grande parte da ignorância de quem sequer leu o Programa e de quem não entende a importância da “afirmação histórica dos direitos humanos” (FAISTING; GUIDOTTI, 2019, p. 38 apud COMPARATO, 1999). Além dessa ignorância, teria pesado também as pressões de setores da Igreja Católica e das Forças Armadas em relação a pautas como a descriminalização do aborto e da Anistia (conteúdo do Eixo VI sobre Memória e Verdade). É importante salientar, o que também é feito pelos autores, que essas resistências continuaram e continuam se apresentando em relação a qualquer medida sobre esses temas.

Obviamente que nenhum dos demais direitos aos quais o PNDH-3 prestava atenção e tentava estabelecer diretrizes de ação para a promoção e efetivação podem ser pensados sem que estejam atrelados ao desenvolvimento. Os direitos relativos ao desenvolvimento tratam, precisamente, de acesso a bens e serviços públicos de qualidade. Quando pensamos em serviços públicos, um dos primeiros que nos vêm à cabeça é o da educação, juntamente com saúde e segurança. Assim, se não há uma efetivação do previsto no PNDH-3/EO II, proporcionando desenvolvimento para a população e para o país, não há possibilidade de desenvolvimento no campo da educação. Principalmente se se levar em conta os projetos de “desestatização” e “desinvestimento” de serviços básicos.

À luz do exposto acerca do Desenvolvimento e Direitos Humanos, Eixo Orientador II do PNDH-3 (PNDH-3/EOII) e da constatação de que as ações governamentais, especialmente a partir de 2015, foram invariavelmente na direção oposta daquilo que seria o mais indicado para sua efetivação, pode-se depreender que no que tange à Educação e Cultura em Direitos Humanos (PNDH-3/EOV) os objetivos também não foram ainda alcançados.

Não há dados oficiais sobre a implementação do PNEDH ou mesmo do PNDH-3. Nunca foram realizadas avaliações ou levantamentos estatísticos que pudessem dar alguma evidência a respeito da efetiva prática proposta nos documentos. No ambiente acadêmico conseguiu-se dar alguns passos em direção à Educação em Direitos Humanos, como fica evidenciado pelas criações de Grupos de Trabalho, Cursos de Especialização, Pós-graduação, congressos. No que se refere a políticas públicas, ainda que durante as décadas de 2000 e de 2010 tenhamos presenciado alguns avanços na direção de uma educação em e para os direitos humanos, eles parecem ter ficado apenas nos programas e planos e até mesmo estes se encontram ameaçados. Basicamente representadas pelo PNEDH, de 2006, pelo PNDH-3, de 2009, e pela Resolução nº 2 do CNE/CP de 2015, não tivemos tempo de presenciar na prática das escolas as mudanças almejadas pelos documentos citados e pela sociedade civil responsável pelas pressões sobre o Estado.

É possível perceber, portanto, que a resistência democrática ao avanço das tiranias não tem encontrado, no campo da educação, apenas “terra arrasada”, porém também muitas sementes, ainda que relativamente restritas ao espaço acadêmico como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, mas com potencial para reforçar a defesa do direito da população pobre à dignidade e à justiça social em seu cotidiano. (MOTA, 2020, p.1145)

É possível encararmos o PNDH-3 e o PNEDH como ferramentas úteis e necessárias, ainda que insuficientes, para a efetivação dos direitos humanos no Brasil. São documentos orientadores

oficiais e em consonância com acordos assinados internacionalmente através da ONU e da UNESCO, se constituem como instrumentos que podem dar aporte jurídico e conceitual para organizações e movimentos sociais que lutam pelos direitos humanos. Mas, desde sempre, enfrentaram grandes dificuldades para fazer parte efetiva de políticas públicas de Estado. Essa situação, da não implementação de ações universais de políticas públicas de defesa dos DH, facilitou muito os retrocessos atuais colocados em marcha pelo governo federal.

Ou seja, não basta ser signatário de acordos, tratados e declarações. Não é suficiente escrever e promulgar leis em que estejam definidas a obrigatoriedade de assegurar direitos e a punição aos violadores. De fato, esses atos pouco mudam a realidade das pessoas, assim como criar planos e programas para educar em e para os direitos humanos. É necessário que os planos e projetos sejam executados, que as leis sejam cumpridas e que acordos e tratados sejam respeitados e que a voz dos movimentos sociais seja ouvida e considerada seriamente. Somente assim a cultura de desrespeito de direitos humanos e indiferença com os oprimidos pode ser combatida e, gradualmente, mas com muita urgência, ser substituída por uma cultura humanamente mais justa e equitativa.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

A necessidade de formação continuada de profissionais da educação está explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 1996. Portanto, está garantida em lei e deve ser ofertada aos profissionais pelos sistemas de ensino:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Não basta, porém, que a formação seja ofertada. É preciso que ela atenda às necessidades de formação das e dos profissionais que atuam nas unidades escolares. Além disso, devem ser levados em conta a disponibilidade de horários do corpo docente, a transitoriedade dos profissionais que, seguidamente, são transferidos de escola, dentre outros fatores que podem dificultar a continuidade em projetos de mais longa duração. Além desses fatores práticos, é necessário conquistar a adesão das e dos profissionais. Para isso, aponta Cabral, que

Diante do exposto, podemos concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo a uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica.

E neste sentido podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora. (CABRAL, 2006, p. 5)

Assim, a formação continuada é de extrema importância para que se tenha profissionais preparados para lidar com as questões que se apresentam durante a prática da docência. Bem como a realidade das e dos profissionais, suas experiências de convívio no ambiente escolar e as

dificuldades anteriormente referidas, precisam fazer parte da formação teórica em busca de uma consciência crítica acerca da profissão e da atuação individual e coletiva do professorado.

Na mesma direção, em defesa de uma formação crítica, com uma lógica dialética em que a ação, seguida de um olhar crítico sobre ela, gera uma nova forma de agir e refletir sobre a ação:

Concordamos com Giroux (1986) e Freire (1996) no sentido de ser necessário e urgente que o professor assimile os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia. Tendo-se em vista a formação deste profissional autônomo, o mesmo terá mais condição de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico. (CABRAL, 2006, p. 11)

A formação continuada, além da formação inicial de qualidade, se mostra essencial para que se possa gradualmente vencer os inúmeros desafios que, sabe-se, estão presentes em todos os aspectos que envolvem a educação. Argumentando a favor dessa visão, Ambrosetti (2005), cita Heller da seguinte forma:

Para Heller (1992), a vida cotidiana é um campo propício à alienação, na medida em que o sujeito humano percebe o seu ambiente como uma situação dada, na qual já estão estabelecidos seus limites e possibilidades de ação. No entanto, quanto maiores as oportunidades de pensamento reflexivo articulado às atividades da vida cotidiana, maiores as possibilidades de superar essa apreensão simplificadora e fragmentária da realidade. Segundo Heller (1994), a instância privilegiada para a construção de relações humanas não alienadas é a comunidade. É através da atividade social dos homens e das relações face a face que se estabelecem nos grupos humanos comunitários, como a família ou a escola, que o indivíduo adquire os comportamentos e os hábitos do cotidiano, mas também os valores e normas da sociedade, que lhe permitem orientar-se e agir como parte do gênero humano. (AMBROSETTI, 2005, p. 42)

Ambos pensamentos vão ao encontro um do outro e reforçam o que tento caracterizar nesse primeiro momento: a necessidade de formação docente continuada que considere a realidade prática das escolas como algo que, para além de apresentar diversos aspectos preocupantes e urgentes, é passível de mudanças justamente a partir de seus sujeitos.

Podemos enfatizar então, a necessidade e a urgência de superação do modelo de racionalidade instrumental pelo de emancipação e autonomia na formação de professor, bem como compreender que a formação pessoal e profissional caracteriza-se como um dever permanente, envolvendo as experiências de formação – inicial e continuada – e as experiências do/no exercício da profissão.

Com esta concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas. (CABRAL, 2006, p.12)

Assim, quando pensamos em formação continuada para docentes, é imprescindível levar em conta que estamos trabalhando com profissionais que já possuem, em alguns casos, larga experiência. Essa experiência, não apenas da prática em sala de aula, mas também da convivência escolar, não pode ser desprezada de forma alguma sob pena de criar um possível e indesejável distanciamento entre quem propõe e quem participa da formação.

Ao mesmo tempo, é necessário lembrar que a formação inicial destas e destes profissionais foi realizada em momento histórico diferente daquele que vivenciamos ao propor a formação continuada. Por esse motivo, cabe atentar para o fato de que alguns conceitos podem gerar algum estranhamento inicial e, talvez, até mesmo constrangimento pelo desconhecimento de seus possíveis significados.

A formação continuada deverá ter como paradigma uma prática inovadora em contínuo desenvolvimento, exigindo do profissional uma atualização constante não somente em eventos e cursos, mas nas reflexões permanentes e autônomas sobre a sua prática pedagógica. Neste sentido, a formação continuada apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento das competências, habilidades e saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também representa um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos.

Estas possibilidades evidenciam uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos e pedagógicos das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometido com o ensino de qualidade para crianças e jovens. (CABRAL, 2006, p. 14)

Assim sendo, então, faz-se premente a reflexão sobre como, sem conhecer o público alvo de antemão - senão apenas por generalizações que não se aplicam, necessariamente, às realidades em que serão inseridas as formações propostas – poder-se-ia oferecer uma metodologia válida sem cair no enfadonho e infrutífero receituário “mágico” que muitas vezes são ofertados em cursos desse tipo. Mas antes de referir a metodologia escolhida, vale focar no âmbito das vivências nas escolas em busca de características comuns que nos apontam a temática dos Direitos Humanos como algo a ser trabalhado com atenção nas formações continuadas.

Primeiro é preciso tratar da necessidade de formação nesta temática a partir do apontamento da legislação que trata do assunto. Em Conselho Pleno, no ano de 2015, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução número 02 “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). No seu preâmbulo diz que:

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; (BRASIL, 2015)

A educação em e para os direitos humanos é encarada no referido documento como “necessidade estratégica” na formação docente, tanto inicial quanto continuada, e como parte do próprio direito à educação. Além disso, reforça que o conjunto das formações profissionais em e para os direitos humanos, assim como a educação básica, devem ser entendidas como um meio para que se alcance a efetivação dos direitos na nossa sociedade. É importante ainda ressaltar que a resolução deixa evidente que essa preocupação com a formação visa atender ao ordenamento jurídico brasileiro, a acordos internacionais dos quais o país é signatário, bem como ao próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)¹².

No Artigo 3º, a resolução trata sobre formação inicial e continuada, afirmando que ambas "destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas[...] e modalidades[...]”, e no parágrafo 5º, incisos IX e X, a mesma resolução diz que “são princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”:

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; (BRASIL, 2015)

Com isso a resolução reafirma aquilo que foi exposto anteriormente, ou seja, a relação entre a experiência no dia a dia da escola e a formação docente necessária. Nesse caso, apontando para

¹² O PNEDH começou a ser elaborado em 2003 para atender aos acordos internacionais que, através da Organização das Nações Unidas, promoviam a Década da Educação em Direitos Humanos 1995-2004 e teve sua versão final publicada em 2006. O PNEDH e suas Diretrizes e linhas de ação passam, desde então, a servir como referência para a elaboração das resoluções que visam, entre outros objetivos, a formação em direitos humanos, de pessoas ligadas à educação formal e informal, e a formação inicial e continuada de professores.

a urgência de se perceber a educação em e para os direitos humanos como ponto central e não periférico da formação inicial e continuada.

Em 2015, com a Resolução nº2 do CNE, os cursos de formação inicial de professores para a educação básica, em cursos de licenciatura, passam a ter a obrigação de garantir o conteúdo de direitos humanos em sua estrutura curricular. É o que nos traz o Artigo 13, no seu 2º parágrafo:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015)

Essa estruturação curricular em que se exigia a formação inicial contemplando os direitos humanos como conteúdo específico dos cursos de licenciatura levava à elaboração de disciplinas próprias para tratar do tema. Assim, o conteúdo relacionado aos direitos humanos passaria a ocupar a centralidade do debate em disciplinas durante a formação inicial e deixaria de ser tratado periféricamente enquanto se estudava, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, as instituições tinham um prazo de dois anos para se adaptar à Resolução nº2. Isso reforça o caráter urgente que perpassa todo o documento.

Porém, a partir de agosto de 2017, essa resolução começa a ser alterada. A primeira alteração consiste na Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº1), de 9 de agosto de 2017.

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação. (BRASIL, 2017)

Portanto, os cursos passam a ter um ano a mais para adaptar-se às determinações da Resolução anterior, em muito devido às demandas das próprias IES (Instituições de Ensino Superior) formadoras de professores. Nesse sentido, não houve prejuízo às garantias da Resolução de 2015, mas uma adequação dela à realidade das IES.

Bem como a segunda alteração é feita pela nº3, de 3 de outubro de 2018, com o mesmo objetivo, qual seja, prorrogar o prazo de adequação dos cursos de formação de professores à

Resolução nº2 de 2015 além de revogar, no Artigo 2º, a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Desta vez, usando o termo “improrrogável” fixa, portanto, a adequação até a data máxima de 1 de julho de 2019:

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação. (BRASIL, 2018)

A terceira alteração foi através da Resolução nº1, de 2 de julho de 2019 e nela o CNE altera mais uma vez a data limite para adequação dos dos cursos de formação de professores. Desta vez, porém, passa a contar dois anos a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2017 e, dessa forma, o prazo limite passa a ser dezembro de 2019. Segue os artigos da referida resolução:

Art. 1º A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração:

"Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017." (NR)

Art. 2º Fica revogada a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2019)

Porém, 2 dias (20 de dezembro de 2019) antes do fim do prazo legal estabelecido pela resolução de 2 de julho de 2019 (22 de dezembro de 2019), sai a publicação no Diário Oficial da União revogando a Resolução nº2 de 2015 e todas as disposições subsequentes em relação a ela. Dessa forma, além de todo o trabalho despendido pelas IES para a reelaboração dos currículos dos cursos de formação de professores visando à adequação, perde-se a centralidade do tema dos direitos humanos em tais cursos antes mesmo dela se tornar efetiva. Apesar de ter sido redigida em 20 de dezembro de 2019, tem sua publicação definitiva apenas em 15 de abril de 2020 e enfatiza no seu Artigo 27, parágrafo único, estabelece que “As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução” (BRASIL, 2020).

Da forma como está redigido Artigo 27 da Resolução de 2020, a reformulação dos currículos e todas as adequações feitas pelas IES desde 2015 em que se tinha a previsão de conteúdos específicos sobre os direitos humanos na formação inicial e continuada de professores recebe uma atenção especial, mas no sentido de sua desarticulação. Fica evidente a intenção de retirar especificamente esses conteúdos das referidas formações quando, ao mesmo tempo em que determina a adequação curricular, cita uma única vez o termo “direitos humanos”¹³ ao longo de toda a nova resolução¹⁴. No Artigo 8º trata dos fundamentos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores e, durante a listagem de fundamentos inclui:

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; (BRASIL, 2020)

Outro aspecto a ser destacado na referida resolução é o fato de, se comparada com a de 2015, deixar evidente a não atenção ao estabelecimento de diretrizes curriculares para formações continuadas de professores. Ela se debruça única e exclusivamente sobre os aspectos curriculares da formação inicial, da qual, ao não referir direitos humanos, subtrai tal conteúdo relegando-o novamente à ocupação de um lugar periférico nas grades curriculares das formações iniciais. Pode, dessa maneira, ser “trabalhado” durante as formações iniciais sendo “encaixado” em estudos a respeito do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) ou outros documentos similares. Já no início do documento, na descrição do objeto, podemos conferir que:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

¹³ A expressão “direitos humanos” aparece mais duas vezes unicamente nos anexos. Especificamente no anexo que trata da BNC-Formação, estabelece que uma das competências gerais docentes é a de “Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos [...]” e outra que se refere a “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]” (BRASIL, 2020).

¹⁴ A título de comparação, enquanto a Resolução nº2 de 2015 (BRASIL, 2015) usava a expressão “direitos humanos” por 8 vezes ao longo de suas 16 páginas, incluindo aí 4 vezes já em seu preâmbulo e as demais ao longo da estruturação curricular mesmo como conteúdo específico dos cursos de formação de professores, a Resolução nº2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL 2020) usou a mesma expressão apenas 3 vezes no total de suas 20 páginas. Além do que nenhuma em seu preâmbulo ou nos conteúdos específicos das formações.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (BRASIL, 2020)

Ao passo que a formação continuada vem a aparecer apenas no Artigo 6º, quando da descrição dos princípios relevantes para a política de formação de professores para a Educação Básica:

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (BRASIL, 2020)

A partir da experiência profissional adquirida durante minha curta carreira enquanto professor da educação básica em escolas públicas das redes municipal e estadual, identifiquei a necessidade de formação em Direitos Humanos por perceber que em inúmeros momentos da vida escolar, estudantes, docentes, funcionários, funcionárias e equipes diretivas convivem com desrespeito a direitos às vezes sem sequer perceber. Ou se é percebido, o desrespeito é ignorado em função da não problematização do caso em questão. José Sérgio Carvalho aponta para a situação descrita:

Dentre inúmeros equívocos, vale ressaltar, em primeiro lugar, o fato de que a educação de valores fundamentais à vida pública não pode consistir meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios da Constituição da República. Por certo, a posse dessas informações pode desempenhar um papel fundamental na elaboração de conceitos e práticas vinculados à educação para cidadania[sic]. Mas sua mera tematização não garante uma ação educativa vinculada a esses valores. Tampouco leva inexoravelmente à adesão, por parte dos alunos, de um modo de vida neles fundado. Pelo contrário, não é raro que a retórica democrática à qual se expõem os alunos seja acompanhada de atos de discriminação, exclusão, enfim de toda a sorte de violações concretas de direitos. Assim, não raramente a escola acaba por contribuir para a manutenção de um enorme e indesejável fosso entre a proclamação de direitos e sua efetivação. (CARVALHO, 2004, p. 437)

Como é observável, as infrações aos direitos humanos são constantes e fazem parte do cotidiano de nossas periferias e das nossas escolas. Desta forma, as ações de formação continuada podem ser um excelente recurso para que se discuta um tema tão importante para a comunidade escolar. É importante salientar que devem ser levados em consideração os fatores que frequentemente dificultam a continuidade em projetos de mais longa duração.

4 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Tanto no plano nacional quanto no internacional, a partir de declarações, acordos e programas, temos a educação entendida na atualidade como um direito inalienável de todas as pessoas. Assim, podemos tratar de Educação e Direitos Humanos. Em alguns casos trata-se especialmente do direito das crianças e adolescentes à educação, porém, ele se aplica a todas e todos por ser não apenas um fim em si, mas também um meio de acesso a outros direitos humanos, como afirma Rolf Gollob:

A educação é vista como um direito humano em si e um meio indispensável para realizar outros direitos humanos. Um sistema educacional que adote uma abordagem baseada em direitos estará melhor posicionado para cumprir sua missão fundamental de assegurar educação de alta qualidade para todos. (GOLLOB, 2010, p. 19)

Tal direito, garantidor do desenvolvimento das pessoas para que elas sejam capazes inclusive de defender este direito e lutar por novos é assegurado no Artigo 26 da DUDH (1948) em seus parágrafos:

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, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano 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)

Assim, fica evidenciada não apenas a recomendação de que as pessoas tenham direito de acesso à educação, mas a obrigatoriedade da educação elementar para todas as pessoas e que essa educação tenha a capacidade (entendida no documento como sinônimo de qualidade) de proporcionar o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades individuais. Se misturam, dessa forma, as duas vias pelas quais podemos entender a relação Educação e direitos humanos: a educação é um direito humano em si; a educação é um meio para o entendimento, respeito e vivência dos/nos direitos humanos.

Adelaide Alves Dias (2007) traz a leitura de que a educação já vem sendo tratada como um direito inalienável desde o século XVIII e tem dois pontos de referências principais: a Revolução Francesa de 1789 quando, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, afirmava que a instrução era necessidade de todos e que a sociedade deveria fazer todos os esforços possíveis para garantir que ela chegasse a todos cidadãos; e a DUDH de 1948, em seu Artigo 26, citado anteriormente.

Ao se referir ao caso brasileiro e sua relação com a garantia da educação como um direito inalienável e inerente a todo e qualquer ser humano, Dias (2007) faz um percurso desde a Constituição Imperial de 1824, passando pela Constituição Republicana de 1891 e pela de 1934, demonstrando que desde a primeira já era reconhecida enquanto direito de todos, mas na de 1934 é que se propõe a estabelecer de quem é a obrigação pela garantia de acesso, nesse caso, a família e os poderes públicos. Porém, a autora refere a enorme distância entre proclamar a educação enquanto direito e o Estado efetivamente garanti-la.

Passamos pelos anos 1950 e 1960 com a Campanha em Defesa da Escola Pública liderada, entre outros, por Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Durante a campanha foram debatidos longamente as relações da educação com o desenvolvimento, bem como a universalidade, obrigatoriedade e a gratuidade de acesso.

Já durante as décadas de 1960 e 1970, “enquanto a Organização das Nações Unidas (ONU) construía as bases para sua Carta de Direitos Humanos, no Brasil vivíamos a total violação dos direitos com a ditadura militar” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 235). O Brasil convive com o autoritarismo e violência estatal ao longo da história que se desenrola após a chegada dos portugueses a essas terras. Ainda que não se regresse ao período colonial - que pela relação colônia/metrópole por si já representa uma relação ditatorial - nem ao período imperial (1822 - 1889), temos na nossa história republicana exemplos mais do que suficientes dessa violência. A nossa relação com o autoritarismo e sobre como tratamos as ditaduras pelas quais passamos (ao menos três: 1889- 1894, na chamada República da Espada; 1937 - 1945, com o Estado Novo; e 1964 - 1985 com a Ditadura Civil-Militar)¹⁵ é algo que ainda precisa ser melhor entendido pela população geral. Não foi o único período ditatorial vivido pelo país, mas a Ditadura Civil-Militar

¹⁵ Marilene Antunes Sant’anna (p. 18-20); Maria Luiza Tucci Carneiro (p. 21-25); Marcelo Torelly (p. 26-29); Geraldo Cantarino (p. 33-35); Vladimir Safatle (p. 36-39); e Jorge Chaloub (p. 40-42) escrevem os textos que compõem o Dossiê “Ditaduras: o caso sério do Brasil como autoritarismo” da Revista de História da Biblioteca Nacional, de abril de 2014, nos quais demonstram, juntos, que a relação do Brasil com as ditaduras do seu período republicano segue sendo lida de forma no mínimo duvidosa pela sua população, sendo que alguns ditadores são lembrados como heróis nacionais e nenhum deles pagou por seus crimes nos períodos democráticos subsequentes

de 1964-1985 foi a única fase de ditadura implementada no Brasil desde a declaração da ONU. Mas se houve repressão, também houve resistência e luta:

[...] foi durante a Ditadura que os direitos humanos começaram a ser reivindicados pelos movimentos da sociedade civil. Dentre estes, destacam-se: o Movimento Feminino pela Anistia e a luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, abrigando humanamente os perseguidos políticos em seu estabelecimento. A resistência a atos arbitrários estendeu-se pelo país: de 1974 a 1978, muitos deputados e senadores ligados ao partido MDB, oposição na época, conseguiram se eleger e denunciar institucionalmente a violação dos direitos humanos. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 235).

Saindo da ditadura militar, em 1985 temos eleições indiretas para a presidência do Brasil e, ainda que nesse respeito pode-se alegar uma derrota no campo democrático que ansiava por eleições diretas através do movimento conhecido como “Diretas já”, logo em seguida temos a elaboração da chamada “Constituição Cidadã” em 1988. A partir dela o Brasil passa a vivenciar de alguma maneira aqueles preceitos de dignidade humana e de cidadania que perpassam a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e da qual grande parte das constituições modernas de países democráticos tiram suas inspirações no que se refere à cidadania. No âmbito da educação enquanto direito humano passamos a ter alguns avanços significativos pós 1988:

Logo após a Constituição de 1988, no Brasil, houve em 1989 a ratificação da Convenção de Haia, dos Direitos da Criança e dos Adolescentes e, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/1996). (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 236)

É com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, portanto imediatamente após a elaboração da nova Constituição do Brasil, que vamos notar o entendimento de que a educação é um direito fundamental inerente a qualquer pessoa e deve ser garantida pelo Estado.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Dessa forma cria-se um vínculo inegável entre a educação como direito humano e como preceito para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades que cada indivíduo carrega, inclusive as possibilidades de se entender enquanto sujeito desses direitos. “É na educação como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade.” ((FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 237) A capacidade de tomar para si seus direitos e

efetivamente gozar da liberdade e dignidade referidos no Art. 3º está diretamente atrelada ao exercício da cidadania proclamado enquanto objetivo da educação:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990)

O mesmo sentido de educação enquanto um direito humano em si e enquanto pré-requisito para o exercício da cidadania e do gozo de uma vida em liberdade e com dignidade está explicitado no Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, Primeira Etapa (PMEDH), de 2006.

Pelo conceito geral, considera-se que a educação em direitos humanos faz parte do direito da criança a receber uma educação de alta qualidade, na qual não apenas seja ensinada a leitura, a escrita ou a aritmética, mas que, além disso, fortaleça a capacidade da criança de desfrutar de todos os direitos humanos e fomenta uma cultura em que prevaleçam os valores dos direitos humanos. (ONU, 2006, p. 2)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006 (aqui é usada a reimpressão de 2018), que faz referência ao estabelecido pelo PMEDH explicita que:

[...] a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (BRASIL, 2018, p. 12)

Diante do exposto, pode-se afirmar que diante de avanços e retrocessos, seja no plano nacional ou internacional, a educação vem ocupando um espaço central nas discussões sobre direitos desde ao menos o ano de 1948 quando da DUDH. Ainda que no Brasil tenhamos passado

por momentos críticos de violações de direitos humanos como a ditadura militar, a partir da Constituição de 1988 passamos a alinhar os entendimentos acerca do direito à educação com os entendimentos dos demais países-membros da ONU. Assim, em países democráticos a educação é entendida como um direito fundamental, portanto um direito humano e está assegurado em diversos tratados, programas, planos e acordos internacionais e nacionais. Faz-se necessário, ainda, efetivá-los.

Educação em Direitos Humanos

Há uma distinção muito importante e que deve ser compreendida desde já entre Educação e Direitos Humanos/ Educação em Direitos Humanos. A primeira se refere ao fato da educação ser entendida como um direito humano em si e como meio de acesso a outros direitos, como demonstrado anteriormente. A segunda expressão se refere ao ato de se direcionar o processo da educação - formal e informal - para o entendimento, a defesa, a promoção e a vivência dos/nos direitos humanos.

Como expõe Moyn (2010), os Direitos Humanos surgiram como a última utopia, aquela que veio das ruínas das utopias que a antecederam e para substituí-las com um novo projeto transnacional. Um projeto utópico que levaria a igualdade, a liberdade, a identidade, enfim, os direitos individuais e coletivos, a um lugar de atenção ao qual outras utopias não havia os levado. Certamente, a utopia mais importante do nosso momento histórico atual enquanto projeto de um mundo melhor. Certamente, algo que deve ser mais do que preservado, mais do que conhecido e respeitado. A ideologia utópica dos Direitos Humanos tem, por necessidade imposta pela sua busca de um mundo melhor, o compromisso de contribuir para a vivência nesses direitos e pelo entendimento da sua própria historicidade.

É na utopia, eliminadora dos limites de ação postos no presente, alertada de seus excessos pela história das experiências passadas, que habita o potencial de alteração da história futura. Pois ela possibilita novos campos de experiência e novas perspectivas de interpretação, motivadoras do agir transformador no tempo.

Divergências a respeito dos meios não podem ser encaradas como um obstáculo intransponível para a efetiva defesa dos Direitos Humanos e sua observância por todos os governos, instituições e pessoas. Essas divergências e o contínuo debate em torno do que cabe ou

não nessa coletânea de artigos e de como torná-los efetivos é precisamente o que permite que os Direitos Humanos não sejam entendidos como uma imposição de um grupo ou bloco de países mais poderosos sobre os demais.

É nesse debate que pode ficar evidente, para os educandos, bem como para os educadores, que tais direitos são fruto de confrontos e defesas de posições divergentes, em diferentes contextos históricos, mas que há uma direção a seguir que não está negada nem por uns nem por outros: um mundo mais justo para todas as pessoas que dele fazem parte. Nesse sentido, ainda que na prática estejamos muito distantes daquele ideal que move a todas e a todos que lutam pelos direitos humanos – a universalidade das garantias da dignidade humana –, estamos em um caminho que pode trazer esperanças quanto a esta ou a outra ideologia utópica que venha a substituí-la.

Essa visão otimista é muito particular, mas que vejo respaldada pelos movimentos feitos na direção de educar em e para os DH que vêm sendo feitos por diversos órgãos governamentais e não governamentais. Esforços empreendidos também, e principalmente, por organismos multi ou transnacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a União Europeia (UE), a Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outros, no sentido de reforçar importância da educação e da vivência em direitos humanos nos mais diversos níveis da educação formal. Gollob (2010) nos apresenta mais alguns avanços referentes ao reconhecimento de diversas dimensões dos direitos humanos e à dimensão normativa e legal da educação em DH:

A educação em direitos humanos tem dimensões normativas e legais. A dimensão jurídica incorpora o compartilhamento de conteúdo sobre os padrões internacionais de direitos humanos, conforme incorporado nos tratados e convênios com os quais nossos países se comprometeram. Esses padrões abrangem direitos civis e políticos, bem como direitos sociais, econômicos e culturais. Nos últimos anos, direitos ambientais e coletivos foram adicionados a essa estrutura em evolução. Esta abordagem orientada para a lei reconhece a importância do monitoramento e prestação de contas para assegurar que os governos mantenham a letra e o espírito das obrigações de direitos humanos. (GOLLOB, 2010, p. 33. Tradução do autor)

Tal como nos explica Gollob, existem obrigações assumidas pelos governos em relação à Educação em Direitos Humanos. Os governos signatários de tratados e convênios internacionais têm obrigações para com os direitos humanos e sua promoção. E essas obrigações precisam ser cobradas pela sociedade civil, por organizações não governamentais e pela maior parte possível dos cidadãos e das cidadãs. Pois é a própria educação política, cidadã e centrada nos direitos humanos que pode fazer com que cada vez mais pessoas estejam vigilantes quanto às obrigações dos governos dos países signatários dos acordos e tratados.

Não importa quanto tempo a tradição democrática esteja em um país e como ela se desenvolveu, isso não pode ser dado como garantido. Em todos os países, a democracia e a compreensão básica dos direitos humanos devem ser permanentemente desenvolvidas para enfrentar os desafios que cada geração enfrenta. Toda geração tem que ser educada em democracia e direitos humanos. (GOLLOB, 2010, p.15)

A importância da percepção do caráter histórico dos direitos humanos está posto. Cada geração se deparará com problemas da sua época, atrelados à sua história, à história dos seus antepassados e ao futuro das próximas gerações. É a educação em direitos humanos que poderá, em cada um dos contextos históricos, garantir que o olhar para o passado, para o presente e para o futuro seja mais humano e empático.

Assim, quando falamos em educar em e para os direitos humanos, estamos falando em um esforço conjunto de todos os espaços educacionais, formais e informais. As vivências dos(as) educandos(as) fora do espaço escolar também fazem parte do processo educativo. Sendo assim, não se pode entender a Educação em Direitos Humanos, dentro das escolas, como uma obrigação da História ou das Ciências Humanas, mas uma obrigação de todas e todos envolvidos no processo, incluindo aí a comunidade escolar que deve, também, respeitar e promover os direitos humanos e reconhecer, também, as professoras e os professores como sujeitos desses direitos:

Embora os governos tenham a responsabilidade de definir os termos e condições do trabalho dos professores e de promover uma cultura de respeito pelo seu trabalho, muito pode ser feito em nível local para defender os direitos dos professores. Os diretores têm responsabilidades para promover os direitos dos professores, fornecer apoio apropriado, abordar preocupações, envolver professores na tomada de decisões na escola e promover o respeito pelo seu trabalho na comunidade local. Eles também precisam ajudar os professores a entender seus papéis e responsabilidades e monitorar seu comportamento. É importante que os professores se sintam respeitados e valorizados, pois isso aumentará sua capacidade e disposição de respeitar os direitos das crianças. (UNITED NATIONS, 2007, p. 93-94. Tradução do autor.)

Para que a escola cumpra o seu dever de educar em e para os direitos humanos, se torna necessário pensar, inicialmente, em garantir uma convivência de respeito entre as pessoas envolvidas no processo educacional. E a convivência em direitos humanos só pode acontecer se houver formação para isso, começando pela prática do corpo docente, preparando-o para enfrentar esse desafio, já que:

Embora a infraestrutura educacional mais ampla seja vital, são os professores que têm mais impacto na experiência cotidiana das crianças na escola. Uma educação de qualidade, na qual as crianças querem participar, depende do compromisso, entusiasmo,

criatividade e habilidade dos professores. É sua tarefa traduzir as políticas nacionais em ação prática em cada escola e garantir que elas adotem uma cultura inclusiva e respeitosa de todas as crianças. Para que isso aconteça, (...) os direitos dos professores também devem ser plenamente reconhecidos e respeitados. (UNITED NATIONS, 2007, p. 93. Tradução do autor.)

O espaço escolar como um todo é responsável por essa educação formal em direitos humanos. Ainda que todas professoras e todos os professores de História tivessem uma extrema preparação e se dedicassem ao máximo na Educação em Direitos Humanos, sem a contribuição dos demais componentes curriculares e as respectivas professoras e professores, não seria possível alcançar a educação plena nessa perspectiva. Bem como de nada adianta teorizar em todos os componentes se a vivência na escola não estiver pautada pelos mesmos princípios. Torna-se, portanto, imprescindível que todo o corpo de profissionais da educação esteja qualificado para a educação em Direitos Humanos.

O quadro de violência que está posto na sociedade contemporânea é resultado de muitos e complexos fatores, o que torna o desafio de educar em e para os direitos humanos muito grande, mas não impossível. Enfrentar as questões que surgem no cotidiano da sala de aula pode ser o começo do caminho a ser trilhado, com vistas à construção de uma cultura de paz na sociedade, por meio de uma Educação em e para os Direitos Humanos. (TOSI, 2014, P. 57)

Grande desafio, mas não impossível de ser vencido. Rüssen (2007) explora a relação da utopia com a História e seu aspecto de orientadora da vida prática. A importância da utopia (positiva ou negativa) é ressaltada pelo autor na medida em que permite que os sujeitos se libertem das amarras da realidade presente para projetar um futuro totalmente outro. Sem a possibilidade de libertação dessas amarras estaríamos fadados a repetir mais do mesmo, já que as realidades presentes tendem a nos condicionar a mantermos tudo como está.

É esse sentido transformador, crítico e (re)construtivo que se dá aos Direitos Humanos e aos seus processos educacionais. A educação possui *per se* um potencial emancipador, já que o saber liberta, quando o ato de conhecer tem, na sua substância, a temática dos Direitos Humanos que se potencializa pelo conteúdo de empoderamento que carrega. A educação nessa área acompanha os influxos dos próprios movimentos contemporâneos de Direitos Humanos – nasce, portanto, como um processo de luta contra os velhos poderes e de consolidação de espaços pela dignidade concreta. (PIOVESAN, 2017, p. 23)

Justamente no fato de percebermos tal movimento humanitário de caráter global, e no potencial que a educação possui de transformar as ideias em realidade, pode residir a nossa obrigação de contribuir com nossas atuações enquanto profissionais da educação para a promoção, valorização e vivência dos Direitos Humanos. A ideia de esforço global em torno da efetivação

desses direitos pode ser percebida, por exemplo, nas Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos, da ONU¹⁶.

Os setenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), completados em 2018, trouxeram junto com as celebrações diversas conferências e estudos sobre a necessidade e possibilidades de efetivamente vivenciarmos os DH nos ambientes educacionais formais e informais. É importante salientar que desde 1995 já tivemos passos importantes nessa direção com a promoção da Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) mobilizada pela ONU.

É na década de noventa, contudo, que a educação em Direitos Humanos adquire uma concepção mais ampla e abrangente – seja porque, no âmbito interno, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) representa um divisor de águas em matéria de Direitos Humanos, seja porque, no campo internacional, a partir de 1995, a ONU e suas agências destacam que o ensino em Direitos Humanos envolve componentes básicos que permitem o empoderamento de grupos mais vulneráveis contra tratamentos incompatíveis com os princípios de Direitos Humanos. (PIOVESAN, 2017, p. 25)

Como explicita Giuseppe Tosi (2004), apesar da quase impossibilidade de realização de tais direitos para a totalidade dos seres humanos, os debates em torno dos Direitos Humanos, que ocorrem em todos os cantos do mundo, e a maior atenção midiática que se tem dado a alguns desrespeitos aos mesmos¹⁷, nos mostra que há um movimento global inédito na história da humanidade que nos permite ter a esperança de um futuro melhor, ainda que talvez muito distante de nós.

Nas escolas públicas brasileiras encontramos diariamente crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social. É possível notar a quase total falta de consciência de seus próprios direitos, não apenas como cidadãos brasileiros, mas como pessoa humana. Pessoa humana que tem direitos assegurados internacionalmente. Por isso torna-se premente que tenhamos na Educação o compromisso de fazer com que os direitos humanos sejam percebidos e entendidos como uma construção histórica da humanidade para a humanidade.

Tendo em vista que a escola é a primeira etapa de socialização das nossas crianças, onde aprendem a viver com a alteridade, é nesse mesmo momento que a sociedade tem, por dever, instrumentalizar essas crianças para que possam conhecer os direitos humanos, entender por quais

¹⁶ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos. Quinquagésima Segunda Sessão da Assembleia Geral, 20 de outubro de 1997.

¹⁷ O caso mais recente e que recebe atenção midiática é o caso do assassinato de Marielle Franco, em março de 2018, vereadora do Rio de Janeiro e reconhecidamente militante em prol dos direitos humanos. O caso ainda chama atenção para a violência contra as mulheres, a violência racial, bem como a violência contra pessoas moradoras de periferias. Casos como este mostram a atualidade da observação feita por Tosi há uma década e meia.

motivos foram criados e respeitá-los como projeto de uma humanidade menos desumana, vivenciando esses direitos dentro do próprio ambiente escolar. E, além de tudo, poder continuar transformando e adaptando essas leis ao longo da história por vir de acordo com o contexto vivido.

5 OFICINA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

Foi apresentada a importância e necessidade da oferta de formações continuadas e a urgência de se complementar a formação inicial a partir de temas que tenham conexões com a vivência das/nas escolas, sendo assim significativas para os professores e professoras. Foi demonstrado que a temática centrada nos direitos humanos é uma - dentre muitas - das que se conectam com as experiências docentes e discentes nos espaços de educação formal, reconhecido tal fato por diversos estudiosos do tema, inclusive em âmbito internacional e de diversas vertentes teóricas.

A partir de agora será exposta a metodologia escolhida para a formação a ser ofertada: oficinas pedagógicas. Primeiramente o que entende-se por oficinas pedagógicas e os motivos pelos quais entendo esta como a metodologia adequada a ser adotada. Posteriormente, como será elaborada a formação proposta, em um passo a passo descritivo dos encontros, momentos, textos de apoio, técnicas e práticas pedagógicas sugeridas e também os procedimentos de avaliação.

Construindo uma metodologia

No intuito de não deixar dúvidas acerca do que se entende neste trabalho por metodologia, mas sem adentrar profundamente nessa questão, vale citar o conceito utilizado aqui em diante. Qual seja, o de que a metodologia trata do como fazer, por quais meios se busca chegar ao(s) objetivo(s) almejado(s):

A palavra metodologia, isto é, o estudo do método, é derivada do latim *methodus*, cujo significado nada mais é do que como se faz, o caminho a ser percorrido para que algo se concretize. Dessa forma, metodologia de ensino é algo intimamente ligado à maneira de ensinar, quais recursos, técnicas e estratégias, quais inferências, maneiras de avaliar, etc.. (DILL, 2018, p.41)

Já em relação à metodologia de oficinas pedagógicas, a definição não é tão objetiva, mas é certo afirmar que ela se dá de forma colaborativa e dialética em relação à realidade prática do sujeito envolvido. A “oficina pedagógica” é, ainda, uma prática educativa que tem por base a pesquisa e é pensada para ser executada em grupos para tratar de uma ou mais questões que se apresentem aos participantes a partir de suas experiências prévias.

Em realidade, oficinas pedagógicas são uma possibilidade de conjugar a teoria e a prática num mesmo espaço/tempo. É uma estratégia que possibilita unir o pensar e o fazer, algo que não é fácil de se conseguir no campo educacional.

Uma oficina pedagógica possibilita também a interação direta entre sujeito /objeto e sujeito/sujeito, permitindo como resultante a tríade sentir-pensar-agir. Ou seja, é um espaço onde ocorre uma aprendizagem significativa, em que os conceitos e práticas são efetivamente vivenciados. Assim, tanto a ação quanto a reflexão ocorrem de maneira articulada.(DILL, 2018, p. 47)

Assim, a estratégia da oficina se encaixa também com a ideia ressaltada anteriormente de que é necessário unir a teoria e a prática para que se possa efetivamente gerar mudanças na realidade. Com essa metodologia, os professores e professoras estarão ocupando o lugar central que devem ocupar quando participam de uma formação continuada. Em especial, talvez, quando essa formação trata da vivência dos direitos humanos nas relações entre todas as partes componentes da comunidade escolar e que se refletirão na sociedade em geral, já que “incorporar a prática dos direitos humanos ao âmbito da educação sistemática tem como finalidade alcançar maciçamente a população de todas as faixas etárias e em todas as áreas de formação” (Silva, 2013, p. 53)

Como tantos outros métodos de ensino e aprendizagem, as oficinas demandam planejamento e preparação de materiais de apoio para uma execução satisfatória, atingindo os objetivos propostos. Podemos estabelecer três etapas para a formulação de oficinas: o planejamento; a execução; e a avaliação. Até aí nenhuma novidade em relação a outras metodologias, mas cada uma destas etapas tem suas características típicas que fazem da oficina uma metodologia diferente das demais. Listo a seguir as etapas do planejamento, descritas por Shirley dos Santos da Silva:

1. Questão-foco e Tema Observar a realidade e identificar qual a situação que precisa ser melhorada ou resolvida. Momento para definir o tema de acordo com a problemática levantada.
2. Objetivos - O que é esperado? Listar os propósitos da oficina: os resultados esperados devem responder ou resolver a questão foco.
3. Público-alvo - Para quem a Oficina será ofertada? Definir quais serão os participantes da oficina. O público-alvo deve ser os sujeitos que estão envolvidos com a questão foco.
4. Número de Participantes Sugere-se que a oficina tenha no máximo 18 participantes, pois essa quantidade de pessoas facilita a interação e a participação ativa de todos (LOPES, 2009). O número de participantes pode variar de acordo com o local e demanda, podendo ficar a critério do organizador, pois entende-se que este deve ter condições de conduzir as atividades com maior número de participantes. (SILVA, 2019, p. 8)

Assim, atendendo ao primeiro passo do planejamento, temos o tema sendo a Educação em Direitos Humanos/ Formação continuada para professores. A questão-foco se refere à necessidade

de formação continuada em direitos humanos para professoras e professores em vista de alterar a realidade escolar e da sociedade em geral com relação à vivência dos/nos direitos humanos. Mais especificamente, de que forma podemos construir um processo de aprendizagem vinculado à Educação para os Direitos Humanos? A importância e a necessidade dessas formações já foram longamente argumentadas anteriormente.

Quanto aos objetivos da formação, eles se relacionam com a percepção, por parte dos (as) cursistas, das possibilidades de a escola, como espaço formal de educação, atuar ocupando uma posição central na - mas não isolada nem única comprometida com - Educação em/para os Direitos Humanos. Também são objetivos da formação o entendimento das competências, dos princípios e dos objetivos da Educação em/para os Direitos Humanos.

Formulou-se as seguintes questões em função dos objetivos da formação proposta:

- a) Quais competências precisamos desenvolver para formar cidadãos que participem positivamente em suas comunidades?
- b) Quais são os princípios básicos da Educação para os Direitos Humanos?
- c) Quais são os objetivos da Educação para os Direitos Humanos?

Para responder às questões relativas às competências, aos princípios e aos objetivos da Educação para os Direitos Humanos, é usado como referência o material publicado pelo Conselho da Europa, em 2010, de organização de Rolf Gollob, Peter Krapf e Wiltrud Weidinger, em que tratam da Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos. Assim, no que se refere às competências que precisam ser desenvolvidas, temos a seguinte indicação:

Talvez o conceito de competências seja um pouco sobrecarregado quando se estende à dimensão de valores e atitudes. Por outro lado, é o desempenho, a forma como os alunos se comportam que conta, e a disposição para se comportar pode ser concebida como competência. Esta dimensão do desenvolvimento de competências corresponde à aprendizagem “por meio” da democracia e dos direitos humanos. Inclui o seguinte:

- autoconsciência e auto-estima;
- empatia;
- respeito mútuo;
- apreciação da necessidade de compromisso;
- responsabilidade;

- valorização dos direitos humanos como um conjunto de valores compartilhados coletivamente para apoiar a paz, a justiça e a coesão social. (GOLLOB, 2010, p. 36-37, tradução do autor)

Em relação aos princípios básicos da Educação para os Direitos Humanos, ainda que pensando a partir do contexto europeu e, portanto, de uma realidade bastante diversa da nossa, pode-se usar a seguinte passagem dos mesmos autores, que apesar de extensa, os parece adequada,

A educação para a cidadania democrática e a educação para os direitos humanos (EDC / HRE) concentra-se no que os alunos devem ser capazes de fazer, e não no que os professores devem ensiná-los. Os três princípios básicos que governam essa abordagem centrada no aluno e nos resultados podem ser melhor ilustrados por um exemplo.

- A liberdade de opinião e expressão é uma condição básica da participação democrática e um direito civil e político fundamental. Na EDC / HRE, os alunos conhecem, compreendem e apreciam o direito à liberdade de opinião e expressão e sabem como é protegido pela sua constituição nacional. Esta é a dimensão cognitiva da aprendizagem (conhecimento, conceitos e compreensão).

- Os alunos aprendem como usar este direito humano fundamental. Precisamente porque o uso ativo desse direito é essencial para a participação em uma comunidade democrática, os alunos também são incentivados a refletir sobre seu ponto de vista e a serem capazes de expressá-lo de várias maneiras, incluindo a capacidade de fazer um argumento público (dimensão da aprendizagem baseada nas competências).

- Para exercer sua liberdade de expressão, os alunos precisam de coragem para expressar seus pontos de vista, mesmo quando se encontram em situações em que enfrentam uma oposição da maioria. E eles ouvem as opiniões dos outros com um espírito de tolerância e respeito pessoal. Ao limitar o desacordo e a controvérsia às questões e não personalizar as diferenças de opinião, os conflitos podem ser resolvidos por meios não violentos (dimensão de compreensão baseada em atitudes e valores).

O que este exemplo mostra pode ser generalizado, não apenas para o que os alunos deveriam ser capazes de exercer qualquer outro direito humano, mas também para a aprendizagem e a educação em geral. Para ser relevante e aumentar as competências de uma pessoa, a aprendizagem deve se desdobrar nessas três dimensões que se apoiam mutuamente - conhecimento, conceitos e compreensão; Habilidades; e atitudes e valores. Por várias décadas, educadores e professores concordaram com esse conceito de aprendizagem. (GOLLOB, 2010, p. 29, tradução do autor)

E, por fim, se expõem os objetivos da Educação para os Direitos Humanos:

[...] o que os professores de EDC / HRE devem fazer para fornecer oportunidades adequadas de aprendizagem? Resumidamente, a resposta é a seguinte.

Na EDC / HRE, o objetivo é apoiar os alunos a serem jovens cidadãos que:

- conhecer os seus direitos humanos e ter compreendido as condições das quais dependem (aprender “sobre” a democracia e os direitos humanos);
- ter experimentado a escola como uma micro-sociedade que respeita as liberdades e a igualdade dos seus alunos, tendo sido formada no exercício dos seus direitos humanos e no respeito pelos direitos dos outros (aprendendo “através” da democracia e dos direitos humanos);
- são, portanto, competentes e confiantes para exercer seus direitos humanos, com um senso maduro de responsabilidade para com os outros e sua comunidade (aprendendo “para” a democracia e os direitos humanos). (GOLLOB, 2010, p. 29, tradução do autor)

Retomando, o objetivo desta proposta é o de fornecer um roteiro para formação em direitos humanos para professores a fim de promover a vivência em direitos humanos e a construção da cidadania crítica nas escolas e, como consequência, na sociedade como um todo. Na busca por atingir esse objetivo se propõe uma formação de professores (as) a partir da qual deverá ser incentivada a elaboração de propostas de ação e a execução dessas propostas pelos (as) profissionais junto aos (às) estudantes das escolas em que a formação for aplicada.

O público alvo são os professores da Educação Básica das redes públicas de educação. O público indicado é este por alguns motivos: por entender que a formação de professores tem a característica de multiplicador de conhecimentos; que é a partir de uma formação adequada desses e dessas profissionais que podemos almejar um trabalho qualificado com estudantes; que as escolas públicas de Educação Básica são as que mais necessitam da promoção da vivência dos/nos direitos humanos; e por entender a escola pública como um *lócus* privilegiado para a educação cidadã, a educação em direitos humanos e para a busca por uma sociedade mais justa e equitativa.

Quanto ao número de participantes, será necessário o levantamento do número de professores (as) de cada unidade escolar. Sugiro grupos de 12 a 18 participantes (durante a proposta a seguir trabalharei com a suposição de uma turma com 18 integrantes), ao passo que em escolas com número elevado de docentes, sejam elaboradas mais de uma turma. A sugestão é também a de privilegiar turmas múltiplas de 3 para que possam sempre trabalhar organizados em trios durante os encontros da oficina. A sugestão se dá pelo fato de que muitas vezes alguns cursistas podem faltar aos encontros e os (as) presentes podem ser reorganizados (as) em duplas, se necessário.

Para o momento da execução da oficina, proponho uma estrutura seguindo o manual apresentado por Silva, a partir de uma sequência pré-definida, mas não estanque. Ou seja, proponho uma sequência em que o material aqui apresentado busca se encaixar em uma realidade geral das escolas e seus corpos docentes. Porém, como são muitas as particularidades regionais e locais que envolvem os diferentes espaços escolares, a proposta pode e deve ser adaptada aos contextos em que for efetivamente executada.

[...] a metodologia de oficina tem seu diferencial em relação a uma aula ou uma palestra, no que concerne a sua dinâmica, pois na oficina existe o que os autores denominam de fluxo contínuo de interatividade, que são as atividades que proporcionam a aprendizagem de forma participativa, ou seja, são técnicas que estimulam a participação nas atividades inseridas na oficina. Os autores apresentam os seguintes métodos para fluxo contínuo de interatividade que devem ser realizados no decorrer das oficinas: a) Palestra - Momento com tempo previamente estabelecido, onde acontece a abordagem do problema e temática da oficina. Deve ser informal e permitir intervenções dos participantes. b) Discussões conduzidas - Exercício de debates a partir de questões direcionadas pelo mediador da oficina. Os questionamentos devem levar os participantes a refletirem sobre a realidade em questão comparando ou associação com os conhecimentos científicos apresentados. c) Atividades em grupo - O mediador deve propor aos grupos desafios, atividades lúdicas, reflexões, contato com teorias, deve criar meios para que os participantes possam se envolver com o tema, identificar problemas, discutir situações, expor opiniões e apresentar sugestões. d) Estudo de caso - Momento em que o mediador da oficina apresenta o problema vivenciado pelos participantes, para que eles possam analisar ou criticar a realidade em foco, dessa maneira o mediador estará estimulando e realizando a principal característica das oficinas pedagógicas, que é a interação entre teoria e prática. e) Discussão em dupla é outra possibilidade que os autores apresentam para que de maneira dinâmica os sujeitos da oficina possam discutir, socializar e aprender de forma mais ativa os conceitos apresentados na oficina. (SILVA, 2019, p. 16 apud VILAÇA e CASTRO, 2013)

O segundo momento (descrito por Vilaça e Castro como “b”) é um nos quais se tornará crucial o envolvimento dos (as) proponentes da oficina na adaptação do material à realidade da escola em que estiver sendo proposta. Tendo como ponto de partida a temática dos direitos humanos e o problema inicial sendo o da não vivência neles nos espaços escolares (momento descrito como “a”), passa-se pela primeira parte sem a necessidade de maiores adaptações do material proposto. Já na segunda etapa, na qual é preciso colocar questões problemas e estas gerarem reflexões sobre a realidade, poderá ser necessário incluir, subtrair ou substituir materiais sugeridos. É nesse momento que devem ocorrer as identificações de problemas relacionados aos direitos humanos vivenciados na escola (ou nas escolas) onde os participantes atuam. Assim, as alterações geradas por tais reflexões e constatações também poderão influenciar em mudanças nas fases subsequentes.

Em relação à aplicação da oficina de formação aqui proposta, deve-se mencionar que devido aos problemas e limitações impostas pela pandemia de Covid-19 durante os anos de 2020 e 2021, não foi possível colocá-la em prática para que se pudesse avaliar a proposta. Como se sabe, as escolas brasileiras permaneceram fechadas por quase dois anos letivos inteiros, o que inviabilizou que se procedesse com a reunião dos (as) professores (as) de maneira presencial a fim de obedecer aos protocolos de segurança sanitária.

Como consequência dos impeditivos de reuniões presenciais para ofertar a formação, poder-se-ia ter optado pela modalidade EAD (Educação à Distância). Porém, os anos letivos de 2020 e 2021 demandaram, de maneira extenuante, a adaptação de profissionais da educação no geral, sendo que das escolas públicas de educação básica não foi diferente. Assim sendo, acrescentar uma atividade de formação às que as mantenedoras já ofereciam e exigiam participação dos (das) profissionais, provavelmente levaria ao não engajamento na proposta por parte dos (as) mesmos (as). Dessa maneira optou-se por apresentar apenas a proposta descritiva da formação continuada, ainda que não tenha sido possível sua aplicação e o consequente levantamento de dados em vistas de avaliar seus resultados.

Antes de apresentar a proposta é preciso estabelecer como serão chamadas as personagens e os procedimentos. Daqui em diante, para me referir a quem aplicará a formação, usarei os termos “proponente”, “organizador (a)” e “mediador (a)”. Para tratar das pessoas que frequentarão a formação, serão usados os termos “participante (s)” e “cursista (s)”. O agrupamento dos (as) participantes será chamado de “trios” ou “grupos de trabalhos”, ao passo que os “encontros” se referem aos dias em que a formação acontecerá e “momento” e “etapa” da formação se refere a períodos com atividades previstas que subdividem cada um dos encontros.

Proponho que a formação aconteça na forma de oficina pedagógica em quatro encontros, organizados em períodos de duas horas cada. Os encontros são organizados aqui para que aconteçam uma vez a cada quatro semanas. Assim seria possível realizar a formação sempre durante cada semestre e os intervalos entre um encontro e outro tornariam possível o desenvolvimento de atividades com as/os estudantes. Porém, esse é um fator que precisa ser adaptado à realidade de cada grupo a cursar a formação. É muito importante refletir sobre os períodos de intervalo entre os encontros. Entendo que eles não devem ser muito próximos um do outro para evitar sobrecarga aos profissionais e também para possibilitar o desenvolvimento de ações práticas com estudantes. Ao mesmo tempo, encontros muito distantes podem acarretar desmobilização ou desengajamento.

A minha proposta para a formação está orientada pelos passos apresentados anteriormente por Silva (2019). A oficina de formação será dividida em quatro encontros, cada um com aproximadamente 2 horas de duração, subdivididos em momentos com tempos variáveis. O tempo de duração é adaptável ao ritmo de trabalho dos/das profissionais a cursarem a formação, bem como de acordo com sua disponibilidade de tempo.

A formação deverá começar com a apresentação do (a) mediador (a) e do grupo de professores e professoras participantes. Pode-se pedir que os (as) participantes digam seus nomes, área de formação e turmas e componentes curriculares com que trabalham. Além disso, devem mencionar o tempo de experiência em sala de aula. Essas informações serão importantes para fazer a posterior divisão da turma em grupos. Esse momento deve ser o mais informal possível para tornar o ambiente agradável e descontraído. Enquanto as pessoas falam, passa-se uma lista para coleta do e-mail e/ou número de telefone celular usado para aplicativo de mensagens de cada um (a). Ele servirá para o envio de textos, avisos, agenda, questionários e formulários de avaliação. Todas as apresentações devem consumir, no máximo, 15 minutos.

No segundo momento do primeiro encontro haverá a apresentação, pelo (a) mediador (a), do tema proposto e da generalização de um problema. O problema balizador da formação é o da não vivência dos direitos humanos nas escolas, podendo ser exemplificado pelas dificuldades de acesso e permanência na escola, pela violência escolar ou doméstica, pela homofobia dentro e fora da escola ou pela própria forma autoritária com que são tratados(as) os(as) estudantes no espaço escolar, entre outros. Esse momento poderá também ser apresentado por um (a) palestrante especialista no tema da aula. Nessa introdução é essencial que se trate da construção histórica dos DH a fim de que essa percepção permeie todo o desenrolar da formação. Para isso, o (a) proponente pode se utilizar da leitura da introdução do livro “A afirmação histórica dos Direitos Humanos” (Anexo 1), de Fábio Konder Comparato, de 2003. Em especial, o (a) mediador (a) deve dar atenção às páginas 26 a 43 deste texto, pois ali é delineado um percurso do estabelecimento da consciência histórica dos direitos humanos ao longo da história.

A eclosão da consciência histórica dos direitos humanos só se deu após um longo trabalho preparatório, centrado em torno da limitação do poder político. O reconhecimento de que as instituições de governo devem ser utilizadas para o serviço dos governados e não para o benefício pessoal dos governantes foi o primeiro passo decisivo na admissão da existência de direitos que, inerentes à própria condição humana, devem ser reconhecidos a todos e não podem ser havidos como mera concessão dos que exercem o poder. Nesse sentido, deve-se reconhecer que a proto-história dos direitos humanos começa nos séculos XI e X a. C., quando se instituiu, sob Davi, o reino unificado de Israel, tendo como capital Jerusalém. (COMPARATO, 2003, p. 26)

Essa apresentação não deverá se alongar demais a fim de não causar a impressão de uma formação que se desenrolará unicamente de forma expositiva. Inclusive é importante que o (a) organizador (a) descreva brevemente a estrutura da oficina, a duração dos encontros e os intervalos entre eles, lembrando sempre de deixar presente a possibilidade de adequação de acordo com as sugestões do grande grupo. Recomenda-se, no máximo, 15 minutos de explanação permitindo e incentivando intervenções por parte dos (as) cursistas.

Como textos de referência para essa introdução à oficina, serão utilizados os seguintes: “A invenção dos direitos humanos: uma história”, de Lynn Hunt, de 2009 (Anexo 2); a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), da ONU, de 1948 (Anexo 3); e o capítulo III – “Breve histórico sobre os direitos humanos” – da Dissertação de Mestrado de Jonathas Felix Raphael Passaranhos Touzjdjian Pinheiro, intitulada “História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História”, de 2018 (Anexo 4).

Os (as) mediadores (as), sempre que possível, deverão realizar uma leitura prévia dos textos de referência, antes do primeiro encontro. Eles servirão de base teórica para quem for aplicar a oficina poder fazer a introdução ao tema e também, logo após, para os (as) demais participantes.

Do livro de Lynn Hunt, será de leitura obrigatória o capítulo “Torrentes de emoções: lendo romances e imaginando a igualdade”¹⁸ a fim de apresentar a quem cursar a oficina a ideia da autora de que a empatia “depende de uma capacidade de base biológica, a de compreender a subjetividade de outras pessoas e ser capaz de imaginar que suas experiências interiores são semelhantes às nossas” (HUNT, 2009, p. 39), mas que sua expressão é modelada por cada cultura a seu modo e que “a empatia só se desenvolve por meio da interação social: portanto, as formas dessa interação configuram a empatia de maneiras importantes” (HUNT, 2009, p.39).

A compreensão da relação existente entre o desenvolvimento da empatia e os direitos humanos é de fundamental importância nesse momento da formação para que se possa, nas fases seguintes, desenvolver um trabalho capaz de gerar alguma mudança nas relações dentro e/ou fora da escola. Bem como é essencial que se tenha explícito que os direitos humanos tal como os conhecemos são fruto de uma construção histórica. Essa visão está muito bem posta pelo texto de

¹⁸ Para que for aplicar a formação, recomenda-se que, na medida do possível, seja realizada a leitura integral do livro de Lynn Hunt. A não leitura do texto na íntegra não representa um impeditivo, mas tendo feito a leitura, o (a) proponente certamente terá maiores subsídios para discutir o tema com os pares.

Jonathas Pinheiro, no qual ele referencia e interpreta as ideias passadas por grandes autoridades no tema, como é o caso da própria Lynn Hunt e de Fábio Comparato.

Da mesma maneira, o conhecimento da DUDH e seus artigos se faz necessário para que se forme um horizonte universalizante de atuação. Ou seja, para que os artigos da DUDH sirvam como parâmetro para se analisar até que ponto os direitos humanos estão sendo respeitados e promovidos na escola em questão (e na comunidade escolar por extensão) e se essa realidade é igual para a totalidade das pessoas envolvidas.

Posteriormente à apresentação inicial do tema feita pelo (a) proponente da oficina (podendo essa apresentação ser feita com base nos textos sugeridos ou em outros), proporciona-se um espaço de tempo (aproximadamente 20 minutos) para que os (as) cursistas se dividam em trios, preferencialmente, e discutam o que foi lido nos textos e apresentado na palestra inicial. As informações coletadas durante a apresentação dos (as) professores (as) devem ser usadas nessa etapa a fim de tentar criar trios o mais heterogêneos possíveis com relação a área de atuação, tempo de experiência e turmas em que trabalham. Para que se possa ter uma maior fluidez nessa parte da atividade, são oferecidas três perguntas norteadoras, sabendo sempre que é possível adaptar ou ampliar as questões oferecidas. As questões seriam as seguintes:

- 1) Com base nas leituras realizadas, como podemos relacionar os direitos humanos e o sentimento de empatia?
- 2) Quais são os princípios básicos dos direitos humanos a partir da DUDH de 1948?
- 3) Ainda que se saiba que estejamos muito distantes do ideal que a DUDH carrega, como poderíamos descrever a importância dos direitos humanos para a nossa realidade atual?

Apresenta-se aos (às) cursistas uma listagem dos princípios básicos dos DH a partir da DUDH, de 1948 (exposta a seguir). Os integrantes dos grupos de trabalho devem fazer a leitura das descrições dos princípios e acrescentar ideias e informações que acharem pertinentes. Para isso terão um prazo de 10 minutos. Lembrando sempre de disponibilizar uma boa conexão com a internet e garantir que todos (as) participantes tenham acesso a um smartphone, tablet ou computador para possíveis pesquisas.

Para a minha proposta, poderia distribuir os princípios dos DH da seguinte forma entre os grupos: grupo 1, igualdade; grupo 2, não discriminação; grupo 3, universalidade; grupo 4,

dignidade humana; grupo 5, indivisibilidade e interdependência; grupo 6, inalienabilidade e responsabilidade (governamental, individual, de outras entidades).

A citação a seguir apesar de longa, é necessária para que possamos visualizar os princípios orientadores das políticas de DH, que são:

Os princípios dos direitos humanos

Igualdade

O conceito de igualdade expressa a noção de respeito à dignidade inerente de todos os seres humanos. Conforme especificado no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é a base dos direitos humanos: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos".

Não discriminação

A não discriminação é parte integrante do conceito de igualdade. Assegura que não seja negada a proteção de direitos humanos com base em fatores externos. A referência a alguns fatores que contribuem para a discriminação contida nos tratados internacionais de direitos humanos incluem: raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, propriedade, nascimento. Os critérios identificados nos tratados, no entanto, são apenas exemplos.

Universalidade

Certos valores morais e éticos são compartilhados em todas as regiões do mundo, e governos e comunidades devem reconhecê-los e defendê-los. A universalidade dos direitos não significa, no entanto, que os direitos não podem mudar ou que são experimentados da mesma forma por todas as pessoas.

Dignidade humana

A dignidade humana afirma que todas as pessoas merecem ser respeitadas simplesmente porque são seres humanos. Independentemente da idade, cultura, religião, origem étnica, cor, sexo, orientação sexual, linguagem, habilidade, status social, status civil ou convicções políticas, todos os indivíduos merecem igual respeito.

Indivisibilidade

Os direitos humanos devem ser tratados como um órgão indivisível, incluindo direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e coletivos.

Interdependência

Preocupações com direitos humanos aparecem em todas as esferas da vida - casa, escola, local de trabalho, tribunais, mercados - em todos os lugares! As violações dos direitos humanos estão interconectadas; a perda de um direito prejudica outros direitos. Da mesma forma, a promoção dos direitos humanos em uma área apoia outros direitos humanos.

Inalienabilidade

Os direitos que os indivíduos têm não podem ser retirados, rendidos ou transferidos.

Responsabilidade

- Responsabilidade governamental: direitos humanos não são presentes concedidos ao prazer dos governos. Nem os governos devem retê-los ou aplicá-los a algumas pessoas e não a outras. Quando o fizerem, devem ser responsabilizados. Como "portadores do dever" os governos têm a obrigação de respeitar, proteger e cumprir os direitos humanos.

- Responsabilidade individual: Cada indivíduo tem a responsabilidade de ensinar direitos humanos, respeitar os direitos humanos e desafiar instituições e indivíduos que os abusam.

- Outras entidades responsáveis: Todos os órgãos da sociedade, incluindo corporações, organizações não governamentais, fundações e instituições de ensino, também compartilham a responsabilidade pela promoção e proteção dos direitos humanos. Uma entidade privada, como uma corporação, uma família ou um governo local também pode ser "portadores de dever". (ALEGRIA, 2021, p. 17-18)

Depois da leitura e da pesquisa segue-se a apresentação dos princípios ao grande grupo. Cada trio poderá dispor de até 5 minutos para sua explanação e interpretação sobre o princípio a ele atribuído pelo (a) organizador (a) da formação. Mantendo a proposta de seis trios, temos essa etapa do primeiro encontro com uma duração aproximada de 30 minutos.

A última etapa do primeiro encontro se destinará (durante os 30 minutos restantes) a fazer uma discussão em grande grupo a respeito das leituras obrigatórias, da DUDH e dos princípios dos DH presentes na mesma e estudados e apresentados anteriormente. Essa discussão será pautada pelas questões sugeridas a seguir:

O que esses princípios significam em seu contexto? (por exemplo, igualdade entre homens e mulheres)

Como eles são aplicados? (por exemplo, políticas educacionais que levem em conta as diferentes necessidades de meninas e meninos)

Quais são algumas barreiras à sua aplicação? (por exemplo, normas e práticas culturais ou religiosas)

Como esses princípios de direitos humanos abordam valores e necessidades individuais e valores e necessidades coletivas?

Como esses princípios e valores entram em conflito?

Como os princípios dos direitos humanos são abordados em seu próprio trabalho? (ALEGRIA, 2021, p. 17)

O segundo encontro se destinará ao aprofundamento teórico sobre as relações entre a Educação e os Direitos Humanos. Serão abordados os temas da Educação e Direitos Humanos, da Educação *em e para* os Direitos Humanos, bem como será analisada a hipótese de que a escola é um *locus* possível de utilização dos DH como ferramenta de discussão, problematização e

conscientização sobre direitos em geral, contribuindo, assim, para a formação cidadã sempre apregoada nos documentos orientadores da educação.

Primeiramente, os (as) participantes deverão ser agrupados (as) novamente em trios. Deve-se, preferencialmente, seguir com as mesmas formações do encontro anterior para facilitar o prosseguimento das discussões e a interação dentro do grupo. Em caso de algum (a) integrante do trio faltar, pode-se manter os integrantes presentes em dupla ou, em caso de necessidade, reformular os trios de acordo com as possibilidades evitando-se, porém, grupos de trabalho com mais de quatro integrantes. Isso em função de evitar a dispersão e o atraso das tarefas, visto que os encontros têm uma curta duração. A mesma “regra” de agrupamento deve ser seguida durante todos os encontros posteriores.

Como leitura obrigatória para a segunda etapa do segundo encontro da formação, sugere-se o texto de Adelaide Alves Dias, “Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo” (Anexo 5), de 2007, para tratar do tema “Educação e DH” e “Educação *em e para* os DH”. Como base para se pensar sobre os horizontes de atuação da escola em função de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana, pautada pelos princípios dos DH, recomenda-se a utilização de leitura obrigatória do capítulo “Educação em direitos humanos: desafios atuais”, de Vera Maria Candau, de 2007 (Anexo 6), devido à amplitude do debate presente no texto em que aparecem, ainda que brevemente, desde diversos desafios da época e que ainda permanecem presentes na atualidade, até correntes pedagógicas e seus objetivos ao trabalhar a temática em sala de aula. A leitura dos textos deve ser realizada antes do encontro em que serão discutidas e os mesmos podem ser enviados por meio eletrônico.

As questões orientadoras sugeridas para essas leituras e para o debate a ser realizado nessa etapa são as seguintes:

- 1) O que significa a expressão “Educação e Direitos Humanos”?
- 2) O que significa educar para os Direitos Humanos e para a cidadania?
- 3) Como a escola (na interação entre todos os componentes curriculares e entre todos os agentes envolvidos na educação formal e informal) pode contribuir para a construção de uma sociedade humana mais justa?

Será concedido o tempo de 20 minutos para que cada grupo de trabalho tente dar uma resposta a cada uma das questões orientadoras. Para isso, devem discutir entre os membros do grupo e consultar os textos que devem ter sido lidos no intervalo entre o primeiro e o segundo encontros. Após esse período pede-se que cada grupo socialize suas percepções acerca do tema debatido. Espera-se que com essa socialização todos (as) possam complementar e/ou reelaborar suas respostas, alcançando, dessa maneira, o máximo dos objetivos propostos para essa etapa. O debate tem tempo muito variável de acordo com a participação do público, mas 20 minutos devem ser suficientes para que todos (as) manifestem seus entendimentos, percepções e/ou dúvidas em relação às questões orientadoras.

Com os textos acima citados para a utilização durante essa etapa da formação, assim como com os questionamentos propostos, busca-se a compreensão de três dimensões da Educação em Direitos humanos que devem ser buscadas e valem ser citadas aqui: a) a formação de sujeitos de direitos, a partir da qual “os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas”(CANDAUI, 2007, p. 404); b) o processo de empoderamento, visto que “o ‘empoderamento’ começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O ‘empoderamento’ tem, também, uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil” (CANDAUI, 2007, p. 404-405); c) educar para o nunca mais “para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim, é possível construir a identidade de um povo, na pluralidade de suas etnias e culturas” (CANDAUI, 2007, p. 405).

O terceiro momento do segundo encontro será dedicado à identificação de violações de direitos percebidos pelos (as) cursistas. Para isso, os grupos de trabalho deverão pensar no seu dia a dia enquanto docentes e suas experiências em sala de aula e no ambiente escolar como um todo. Espera-se que as leituras e discussões realizadas até esse momento sejam capazes de dar embasamento teórico para que analisem de forma crítica a própria atuação docente, assim como as relações estudante/estudante, docente/docente, estudante/docente, funcionários (as)/estudante, direção/estudante/docente/funcionários (as), enfim, todas aquelas possíveis no ambiente escolar.

Para contribuir na realização dessa tarefa e para proporcionar a conexão entre a teoria estudada e a vida prática dos (as) cursistas, serão utilizadas reportagens de jornais locais e/ou

regionais em que são relatados casos de violações de direitos humanos (Anexos 7 e 8). Essas reportagens poderão servir, assim, como elo de ligação ou “gatilho” para que desperte a percepção de casos semelhantes na realidade mais próxima dos (as) professores (as), seja acontecendo consigo, com estudantes ou outros membros da comunidade escolar.

Deverá ser produzida em seguida uma lista dos desrespeitos/violações de direitos percebidas por cada grupo de trabalho que, na sequência, serão socializadas com o grande grupo. Essa prática servirá, espera-se, para que todos participantes tomem ciência dos problemas vividos na escola em questão e que precisam ser enfrentados a fim de se garantir a vivência dos/nos direitos humanos. Sendo essa a maneira proposta para que os muros da escola sejam transpostos e o conhecimento ali produzido possa fazer a diferença na construção de uma sociedade de fato democrática e socialmente mais justa e humana. Para as etapas de análise das reportagens e de listagem das violações identificadas, propõe-se um período de 30 minutos.

No momento da socialização é importante que o (a) organizador (a) da formação oriente os participantes a exporem da forma mais detalhada possível os problemas identificados. Nessa etapa pressupõe-se que haja diversas intervenções por parte dos (as) cursistas, bem como por parte do (a) mediador (a). Por isso, o tempo destinado a essa socialização seria de 30 minutos, pressupondo 5 minutos de exposição e diálogo para cada trio.

Ao final da explanação e dos diálogos que venham a surgir durante a mesma, será pedido aos integrantes do grupo que escrevam em uma folha (ficha) a identificação do problema apresentado, nesse ponto já com influência sofrida pelas intervenções dos demais grupos que porventura tenham ocorrido. Por exemplo: “Existem muitos casos de violência doméstica na comunidade, nos quais estudantes da nossa escola, por vezes, são vítimas de maus-tratos”. Espera-se que cada grupo possa produzir, ao menos, três fichas, cada uma explicitando um problema identificado. Todas as fichas devem ser entregues ao (a) mediador (a) do trabalho ao final do encontro. No total, 20 minutos devem ser suficientes para que as fichas sejam redigidas e entregues. Dessa forma encerra-se o segundo encontro e orienta-se para a realização das leituras para o próximo.

O terceiro encontro da formação se destinará ao estabelecimento de estratégias para a atuação docente em sala de aula. Como essa etapa prevê que os participantes possam promover junto aos (às) estudantes algo semelhante com o que estará sendo desenvolvido na própria formação, espera-se que os professores e as professoras projetem a utilização de metodologias não

tradicionais de ensino e aprendizagem. Significa dizer que se espera que as propostas de trabalho fujam do ainda habitual “quadro e giz” das aulas meramente expositivas e se busque a aplicação de metodologias ativas.

Por isso, novamente será necessária a leitura de alguns textos durante o intervalo entre um encontro e outro. As leituras obrigatórias para o terceiro encontro tem o objetivo de gerar contato – caso ele ainda não tenha existido – dos (das) professores (as) com práticas pedagógicas cobertas pelo guarda-chuva das chamadas metodologias ativas. O primeiro texto sugerido trata-se de um projeto de cooperação técnica internacional firmado entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC/SP) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado em 2021 (Anexo 9). Nesse documento são apresentadas de forma sucinta algumas possibilidades de trabalho com metodologias ativas, bem como alguns apontamentos breves sobre a Educação em Direitos Humanos. O segundo texto de leitura obrigatória é “Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática” (Anexo 10), onde Lilian Bacich e José Moran, como organizadores, trazem explicações sobre as maneiras de se trabalhar com algumas práticas das metodologias ativas.

Com essas leituras sugeridas, tendo elas gerado um primeiro ou um novo encontro das professoras e dos professores com as propostas de metodologias ativas, espera-se contribuir para a geração de ideias de trabalhos – quer sejam em formatos de salas de aulas invertidas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, ou outros – a serem desenvolvidas na sequência da formação. Para a preparação desse momento, pode-se questionar os participantes da formação sobre quais das práticas das metodologias ativas mais gostaram, se já haviam tido contato com algumas e se já as praticam em suas aulas com ou sem o conhecimento teórico a respeito das mesmas. Possivelmente muitos (as) já utilizam várias técnicas das metodologias ativas, ainda que não tenham tido contato com a teoria. Posteriormente deve-se retomar as fichas nas quais foram descritos os problemas ao final do encontro anterior a fim de relembrar o que havia sido apresentado pelos grupos e discutido entre todos (as).

Em seguida pede-se para que todas e todos fiquem de pé, lado a lado, formando um círculo. No meio deste círculo dispõe-se as fichas produzidas no encontro anterior, de modo que todas fiquem visíveis às cursistas e aos cursistas. Pede-se para que cada trio escolha uma das fichas, podendo ter sido produzida pelo próprio trio ou por outro, indiferentemente. É previsto que algumas fichas produzidas não sejam escolhidas, visto que anteriormente cada grupo havia produzido três e agora escolhe apenas uma. De posse das fichas, pede-se que dois trios se unam

formando assim grupos de seis integrantes. No total, agora tem-se três grupos com seis integrantes cada. O próximo momento será dedicado à explicação da técnica de “tempestade de ideias” ou “brainstorm”¹⁹. Um período de 20 minutos deve ser suficiente para o desenvolvimento dessa etapa.

Massarani (2004), citado por Nunes (2005), explica o passo a passo recomendado para a utilização dessa técnica que, originalmente, foi aplicada no contexto empresarial, mas que aplicada à educação, promove a oportunidade de identificação de problemas e busca soluções para os mesmos a partir da liberação da imaginação e geração de ideias em quantidade. Essas ideias, sem a preocupação inicial com a qualidade, passam posteriormente por uma seleção e melhor organização até que se chegue a uma solução que possa ser aplicada ao problema proposto.

Dessa forma, os primeiros passos propostos para a condução da sessão de “brainstorm” já estariam prontos desde o primeiro e segundo encontros, quais sejam, a definição do tema, a organização dos grupos e o estabelecimento do problema encontrado. Então procede-se a explicação das regras necessárias ao bom funcionamento da dinâmica:

Deixar claro que não haverá críticas e nem julgamento das idéias [sic], mesmo que elas pareçam à primeira vista, absurdas, uma vez que a seleção será feita posteriormente.

Antes de analisar as idéias de outrem, deve-se solicitar ao locutor que justifique sua resposta, proporcionando, desta forma, a obtenção de uma visão e consciência das idéias expostas.

Encorajar os participantes a apresentar idéias baseadas em variações de idéias lançadas anteriormente.

Dar oportunidade para que os integrantes reflitam sobre o assunto (se for o caso, pode-se continuar a técnica em outra oportunidade). (NUNES, 2005, p. 35)

Os integrantes de cada um dos grupos (agora compostos por seis participantes) se reúnem em volta de uma mesa, no centro da qual devem ficar as duas fichas escolhidas contendo os problemas levantados e iniciam a prática liberando as ideias que surgirem, sem filtro de julgamento como sugere as recomendações citadas acima. A questão a ser respondida pela atividade se refere a como pode-se atuar em sala de aula para educar em direitos humanos contribuindo, assim, para a solução dos problemas evitando violações de direitos. Todas as ideias devem ser anotadas em pequenas tiras de papel e serem dispostas em torno de cada uma das fichas centrais. Espera-se que

¹⁹ Para saber mais sobre a técnica de Brainstorm, ver: NUNES, Luiz Eduardo Perfeito. Revisão pelos pares na Aprendizagem de Análise e Projeto de Sistemas: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. UFSC: Florianópolis, 2005, p. 34-36.

as ideias sejam influenciadas pelas leituras realizadas até o momento, bem como pela experiência profissional de cada integrante da formação.

Após um período de aproximadamente 30 minutos para essa parte da atividade, passa-se ao momento de “clarificação” no qual os grupos devem repassar todas as ideias focando no entendimento das mesmas, porém sem discuti-las no sentido de qualificá-las. Esse momento pode ser de interação entre todos participantes da formação, fazendo com que os grupos se misturem e ouçam as explicações das ideias dos demais. Dessa forma tem-se um momento em que novas ideias possam surgir para serem aplicadas na tentativa de soluções para outros problemas.

A troca entre professores e professoras sempre é uma oportunidade de aprendizado em si. Visto que durante as trocas e explicações as ideias se tornarão mais evidentes e mais relacionadas com a possibilidade de serem executadas a partir do uso de alguma metodologia específica, tem-se a expectativa de que algumas ideias também acabem por ser eliminadas e a lista seja reduzida. Esse momento pode durar em torno de 30 minutos, também, ficando sempre a critério do (a) mediador (a) o aumento ou a diminuição do prazo de acordo com o andamento da dinâmica.

Após a geração de ideias, é preciso definir qual delas será levada adiante. Antes de definir apenas uma, recomenda-se que os envolvidos se debrucem sobre algumas delas e pensem em obstáculos e possíveis soluções, apenas como um exercício para antecipar sua complexidade e possibilidade de atuação. Recomenda-se selecionar aquelas de maior praticabilidade. Ao fim desta etapa, é importante que o grupo já tenha clareza de como a solução se dará. (ROCHA, 2018, p. 301)

Seguindo para o próximo passo, o da avaliação, os grupos voltam a se dividir naqueles trios originais, cada um com sua ficha contendo o problema a ser enfrentado e as ideias selecionadas como possibilidades de ação junto às estudantes e aos estudantes. Nesse ponto se faz uma “filtragem” daquilo que não se encaixa ao tema trabalhado e fica-se com as ideias que tenham maior possibilidade de execução. Assim, os trios poderão então formular um plano de trabalho com uma descrição inicial das etapas da proposta. Essa proposta deverá ser colocada em prática na escola, de acordo com a escolha do grupo, podendo ser executada junto a uma ou mais turmas, ou até mesmo com a totalidade da escola. Essa etapa do encontro tem duração de aproximadamente 40 minutos.

Assim encerra-se o terceiro encontro pedindo para que os (as) cursistas desenvolvam a ideia construída em função da solução do problema apontado. É fundamental que os professores e professoras tenham em mente que a aplicação das propostas dos grupos nas suas salas de aula não é um critério de avaliação do seu desempenho, mas uma tentativa de intervir na realidade prática

das estudantes e dos estudantes e promover a vivência nos direitos humanos. Para se proceder a uma avaliação criteriosa da formação continuada por parte dos (as) cursistas, deve-se entregar uma cópia física e enviar um link de um formulário com os pontos a serem observados e pedir que os (as) mesmos (as) sejam sinceros (as) em suas observações e apontamentos. É importante lembrar que essa avaliação deve ser feita de forma individual, por todos participantes. Esse formulário deve estar preenchido para o início do último encontro²⁰.

Em relação ao formato da avaliação, argumenta-se com a seguinte citação para justificar a elaboração de um formulário com questões abertas:

A avaliação e o monitoramento do impacto da formação em direitos humanos no ambiente de trabalho buscam identificar as contribuições que a formação em direitos humanos traz para a mudança social no exercício de trabalho dos servidores das mais diferentes áreas. Por isso, as ferramentas são, em sua maioria, qualitativas, como: quizzes, entrevistas e observação, bem como produtos feitos pelo formando (histórias, lições aprendidas, melhores práticas etc). Nesse sentido, as equipes de formação podem lançar mão de diferentes ferramentas avaliativas, como, por exemplo: entrevista, questionário, entrevista [sic], formulário de inscrição e atividades em grupo. (ALEGRIA, 2021, p. 27)

O intervalo entre o terceiro e o quarto encontros será mais longo do que o previsto entre os encontros anteriores. Tendo em vista que se pretende realizar uma avaliação das possíveis contribuições da oficina, bem como das melhorias necessárias para que a proposta seja aperfeiçoada e possa cumprir melhor com seus objetivos, propõe-se um período de, aproximadamente, 60 dias. Acredita-se que seja tempo suficiente para o desenvolvimento das propostas de trabalho, a preparação da apresentação a ser realizada no quarto e último encontro da formação, bem como para a avaliação da formação.

O último encontro se destinará à apresentação dos trabalhos desenvolvidos junto às estudantes e aos estudantes, que podem ser feitas a partir de vídeos, imagens, slides, ou outros. Cada trio terá o tempo de aproximadamente 10 minutos para a apresentação seguido de questionamentos por parte do grande grupo a fim de se fazer uma avaliação honesta dos resultados que possam ter sido observados e das dificuldades enfrentadas ao longo do trabalho. Somando-se o tempo utilizado por todos os grupos para essas apresentações e questionamentos, deve ser possível encerrar esse momento em aproximadamente 60 minutos.

²⁰ O formulário fica a critério do (a) proponente da formação de acordo com o exposto na descrição do quarto encontro, na parte sobre avaliação, a seguir.

Como última etapa do último encontro, será feita uma avaliação da própria formação. Para operacionalizar a avaliação sugere-se a utilização de uma das duas propostas em anexo²¹ (Anexos 11 e 12). As questões devem ter sido distribuídas ao final do encontro anterior e enviadas por e-mail ou aplicativo de mensagens para “guiar” a observação das professoras e dos professores durante os 60 dias de intervalo entre os encontros da oficina.

Assim espera-se identificar se a oficina de formação de professoras e de professores atingiu seus objetivos integral ou parcialmente. Bem como busca-se perceber a necessidade de alterações no desenvolvimento, ampliações de debates, subtrações ou substituições de materiais e leituras, enfim, mudanças que possam contribuir para que as próximas aplicações da formação possam ter maior êxito em alcançar seus objetivos. Pode ser proposta a exposição verbal das avaliações feitas pelos participantes que assim desejarem. Juntamente com os agradecimentos de despedida e a fala de encerramento do(a) mediador(a), essa etapa deve durar aproximadamente 60 minutos.

É sempre importante que a escola como um todo se inteire dos trabalhos desenvolvidos e, para que isso aconteça, fica a sugestão de que fotos, imagens e materiais produzidos durante a execução das propostas de intervenção junto a estudantes sejam expostas em murais da escola, em uma exposição montada para esse fim, ou em algum outro ambiente de grande circulação de pessoas.

Com todo esse percurso de formação docente em Direitos Humanos, desde o trabalho direto com as professoras e os professores até a busca de soluções para os problemas a partir de trabalhos desenvolvidos com estudantes, espera-se poder de fato contribuir para gerar mudanças a partir do potencial multiplicador que esse tipo de formação carrega. O(a) mediador(a) oferta a formação promovendo o debate, o contato com conceitos e princípios dos direitos humanos, bem como instigando ações de transformação de realidades. Os professores e professoras promovem, com estudantes, trabalhos na mesma direção, identificando problemas e propondo soluções. E estudantes carregam consigo para além dos muros da escola o aprendizado em Direitos Humanos, com princípios da cidadania ativa e democrática. Tudo em vistas da superação e prevenção de violações de direitos humanos, bem como do conhecimento, proteção e promoção dos mesmos.

²¹ Adaptado de: ALEGRIA, Paula. Propostas de metodologias participativas em educação para atividades formativas em Educação em Direitos Humanos oferecidas pelo DEDH. São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo; UNESCO, 2021. [Documento Técnico - Contrato Unesco nº SA-2033/2020].

Quadro 1. Síntese da proposta de oficina de formação continuada em Direitos Humanos.

ENCONTRO	MOMENTO	TEMA	OBJETIVOS	TEXTOS/MATERIAIS DE APOIO
Primeiro encontro.	1	Apresentação dos participantes	Apresentação entre a mediação e as participantes e os participantes. Coleta dos contatos de e-mail e telefone.	Nenhum.
	2	Empatia e Direitos Humanos.	Compreender a relação existente entre o desenvolvimento da empatia e a construção dos direitos humanos.	HUNT, Lynn. A invenção dos direitos humanos: uma história . São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Capítulo 1. Torrentes de emoções: lendo romances e imaginando a igualdade, p. 35-69.
	3	Historicidade dos Direitos Humanos.	Perceber os direitos humanos como uma construção histórica que, como tal, está em constante aperfeiçoamento e adequação aos contextos históricos.	COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos Direitos Humanos . 3ª ed. Rev. Amp. São Paulo: Saraiva, 2003. PINHEIRO, Jonathas Félix R. P. T. História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História . 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Capítulo III – Breve histórico sobre os direitos humanos, p. 55-89.
	4	Princípios dos Direitos Humanos.	Conhecer os princípios dos Direitos Humanos nos quais são pautadas as políticas de EDH, entre outras.	ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos , Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos , acesso em 04/10/2021.

Segue...

ENCONTRO	MOMENTO	TEMA	OBJETIVOS	TEXTOS/MATERIAIS DE APOIO
Segundo encontro.	1 e 2	Educação e Direitos Humanos; Educação em/ para os Direitos Humanos.	Analisar a hipótese de que a escola é um <i>locus</i> possível de utilização dos DH como ferramenta de discussão, problematização e conscientização sobre direitos em geral, contribuindo, assim, para a formação cidadã sempre apreçada nos documentos orientadores da educação.	DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos . João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441-456. CANDAUI, 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.
	3, 4 e 5	Violação de Direitos Humanos.	Identificar violações de direitos humanos na escola ou na comunidade escolar. Elaborar questões-problema acerca das violações e desrespeitos pesquisados.	PIRES, Breiller. Grêmio e Aranha, uma história de racismo perverso e continuado. El País , São Paulo, 17 Jul 2017. Disponível em https://abre.ai/dCNs , acesso em 09/12/2021. CHAGAS, Gustavo. Delegacia de Porto Alegre registra 1 caso de racismo a cada 30h após um ano do assassinato de João Alberto em supermercado. G1 - Rio Grande do Sul , Porto Alegre, 19 Nov 2021. Disponível em https://abre.ai/dCNq , acesso em 09/12/2021.

Segue...

ENCONTRO	MOMENTO	TEMA	OBJETIVOS	TEXTOS/MATERIAIS DE APOIO
Terceiro encontro.	1 ao 4	Metodologias ativas e ação.	Desenvolver propostas de atuação em sala de aula ou na escola em vistas de contribuir para a solução do problema apontado no encontro anterior.	ALEGRIA, Paula. Propostas de metodologias participativas em educação para atividades formativas em Educação em Direitos Humanos oferecidas pelo DEDH. São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo; UNESCO, 2021. MORAN, José. Algumas técnicas para a aprendizagem ativa. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 55-64.
Quarto encontro	1	Atividades desenvolvidas com estudantes.	Socializar com o grande grupo as atividades que foram realizadas com estudantes durante o intervalo entre o terceiro e o quarto encontro.	Nenhum.
	2	Avaliação da formação.	Identificar se a oficina de formação de professoras e de professores atingiu seus objetivos integral ou parcialmente; Perceber a necessidade de alterações no desenvolvimento, ampliações de debates, subtrações ou substituições de materiais e leituras, enfim, mudanças que possam contribuir para que as próximas aplicações da formação possam ter maior êxito em alcançar seus objetivos.	Questionário de avaliação (Anexo 11); Questionário de avaliação (Anexo 12).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a dissertação, tentou-se demonstrar que a escola é o espaço por excelência para se fazer efetivar uma educação pautada pelos direitos humanos e pela cidadania ativa e crítica. Discutiu-se sobre os principais conceitos que cercam a temática. Tanto no aspecto dos direitos humanos enquanto conjunto de normas e leis internacionais e nacionais que visam assegurar a dignidade humana, quanto no aspecto educacional.

Foi possível deixar nítido o caráter histórico dos direitos humanos. Foi demonstrada, ainda que brevemente, sua construção que passou por diferentes fases, avanços e retrocessos desde, principalmente, as visões de direitos restritos aos cidadãos estadunidenses, no contexto da Independência dos Estados Unidos da América e aos cidadãos franceses no contexto da Revolução Francesa, até os contornos universalizantes da DUDH de 1948. O mesmo caráter histórico que se mostra fundamental que seja entendido, tanto por educadoras e educadores quanto por educandas e educandos, a fim de serem constantemente ajustados e acrescidos de acordo com as necessidades de cada contexto e realidade histórica que se apresente.

Um exemplo disso é dado, fazendo referência a Bobbio (2004), quando se trata das dimensões dos direitos humanos. Não era necessário, ou ao menos não era percebido como necessário, no momento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, o debate em torno das questões do meio ambiente. Ao passo que, motivador mesmo da Declaração, os horrores do Holocausto promovido pelos nazistas alemães no contexto da Segunda Guerra Mundial, motivaram a atenção dada aos crimes contra a vida e a dignidade humana.

Recentemente, porém, as questões ambientais entraram na pauta das discussões devido ao alerta que cientistas de diversas áreas vêm fazendo sobre a necessidade de controlarmos as ações que degradam o nosso planeta a fim de preservar minimamente um ambiente saudável para as atuais e para as próximas gerações. Assim, demonstra-se que o que não era de interesse comum há pouco mais de meio século, hoje torna-se ponto central de debates que levam à elaboração de novas dimensões de direitos humanos.

Também foi demonstrado que a Educação é um direito humano em si e que ela deve ser assegurada a todas as pessoas, indistintamente. A explanação sobre a educação enquanto direito humano levou à percepção, proclamada nos tratados internacionais e nos documentos nacionais, da indivisibilidade e da universalidade dos DH. O direito à educação é a forma mais explícita desses dois princípios dos direitos humanos. Ela é em si um direito e é a partir dela que se pode

ter uma sociedade composta por pessoas que se sabem sujeitas de direitos humanos e em geral, bem como pessoas capazes de lutar por novos direitos na medida em que as necessidades dos mesmos se apresentem, tal qual demonstrado pela historicidade dos mesmos.

Foi abordada, a partir dessa perspectiva histórica de construção e reconstrução, o quanto foi longo e tortuoso o caminho da cidadania no Brasil. Essa caminhada, tal qual a dos direitos humanos, não tem um ponto de chegada, mas podemos dizer que tem um mínimo de qualidade aceitável, e estamos muito longe dele ainda. Porém, como não poderia deixar de ser, percebemos as dificuldades, apontamos os erros e propomos alguma tentativa de solução e superação.

Também foi demonstrado que a Educação é um direito humano em si e que ela deve ser assegurada a todas as pessoas, indistintamente. A explanação sobre a educação enquanto direito humano levou à percepção, proclamada nos tratados internacionais e nos documentos nacionais, da indivisibilidade e da universalidade dos DH. O direito à educação é a forma mais explícita desses dois princípios dos direitos humanos. Ela é em si um direito e é a partir dela que se pode ter uma sociedade composta por pessoas que se sabem sujeitas de direitos humanos e em geral, bem como pessoas capazes de lutar por novos direitos na medida em que as necessidades dos mesmos se apresentem, tal qual demonstrado pela historicidade dos mesmos.

Como consequência da educação como direito humano, temos demonstrado também, a importância da Educação em e para os Direitos Humanos. Essa é a educação que, seja em espaços formais ou informais, é capaz de instrumentalizar os (as) estudantes para que conheçam os direitos humanos, experimentem-nos nas suas vivências tanto dentro quanto fora do espaço escola, e sejam conscientes de suas responsabilidades para com a defesa, promoção dos mesmos, bem como pela luta por novos direitos. Ou seja, é uma educação que está intimamente ligada com a construção da cidadania ativa e crítica a que tanto se faz referência em documentos orientadores da educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Seguindo pela reflexão sobre a educação e a necessidade de qualificá-la a ser mais promotora da cidadania e dos direitos humanos, discutiu-se as carências e as necessidades de formação inicial e continuada de professoras e professores com foco nessa temática. Foi possível perceber que os problemas encarados na realidade escolar em que atuo e a qual me motivou a escolher esse tema para a dissertação, não é uma realidade isolada, e sim a mais comum imaginável. As práticas autoritárias dentro da escola, os casos de abuso em casa, de discriminação em todos os ambientes, enfim, todas as injustiças e violações de direitos humanos que angustiam

a um professor no interior do Rio Grande do Sul, afligem em maior ou menor grau, grande parcela da população em todas as regiões do país.

A escola não é o único tipo de instituição responsável pela promoção e execução de políticas de direitos humanos. Há toda uma rede de proteção formada por conselhos tutelares, Promotoria Pública, ONGs, tribunais, delegacias, assistência social, postos de saúde, enfim a escola é um espaço privilegiado para a educação em DH, mas não pode atuar sozinha. Cada órgão e entidade precisa exercer seu papel para que as iniciativas tenham êxito.

Percebendo as carências na formação profissional do magistério, buscou-se os amparos legais disponíveis para que se pudesse argumentar em favor da implementação de cursos de formação iniciais e continuadas de professoras e professores em direitos humanos. Foi durante a pesquisa e a leitura da legislação e das interpretações sobre as mesmas que se deparou com mais uma dura realidade: os cursos de formação com foco nos direitos humanos estão, o que não é surpresa dentro da atual política praticada a nível federal, em processo acelerado de desmanche.

Foi estudado em especial o caso da Resolução nº 2 do CNE de 2015 e como ela, a partir de diferentes estratégias, foi sendo descaracterizada até que, em 2020 suas determinações não estavam mais em vigor. Isso tudo mesmo antes de que as IES conseguissem implementar as mudanças necessárias para atender à obrigatoriedade de oferta de disciplinas com conteúdos específicos sobre os direitos humanos na formação inicial e continuada de professores. Todo o trabalho e reorganização elaborados pelas universidades teve de ser revertido a partir da revogação da referida resolução já que no Artigo 27 da Resolução nº 2 do CNE, de 2019 (publicada em abril de 2020), diz que “As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução”.

Dessa forma, foram perdidos os passos dados na direção de uma formação docente em direitos humanos e mais uma vez a manutenção das injustiças sociais e das violações de direitos humanos no Brasil ganhou espaço. Mas é por acreditar na mudança que a história nos apresenta incessantemente, por manter uma utopia no horizonte e acreditar na luta diária como única saída para as oprimidas e os oprimidos que as formações em direitos humanos não podem desaparecer, devem sim se fortalecer e se impor.

Acreditando ser possível contribuir de alguma maneira, ainda que com muito pouco, talvez, perante a iniciativa e atuação de tantas pessoas abnegadas e tantas instituições respeitáveis e

admiráveis, é que se propôs a oferta de uma oficina de formação de professoras e de professores em direitos humanos. A ideia inicial era aplicar a oficina e avaliar seus resultados, mas diversos obstáculos se apresentaram no caminho, sejam de ordem pessoal ou de ordem coletiva, como a pandemia de Covid-19 que fechou as portas das escolas para o ensino presencial durante quase dois anos letivos.

Sendo assim, optou-se por ofertar um material que pudesse possibilitar a outras pessoas ministrarem uma oficina de formação em direitos humanos em diferentes escolas. Tendo em vista que uma das propostas do ProffHistória é justamente promover a elaboração de produtos que sirvam para outras professoras e professores aplicarem em suas realidades escolares, acredito que o produto dessa dissertação cumpre com esse papel.

A proposta foi elaborada para acontecer no formato de oficina pedagógica, em quatro encontros subdivididos em alguns momentos de acordo com os temas e as atividades sugeridas. Ela foi pensada para promover o contato de cursistas com termos, conceitos, documentos legais e Declarações relacionadas aos Direitos Humanos e à Educação em e para os Direitos Humanos. Os textos apontados como leitura obrigatória e as discussões que podem acontecer durante os encontros ensinam também a compreensão da historicidade da Declaração e dos direitos em geral, bem como ao contato com práticas pedagógicas que possibilitem um papel mais ativo por parte das estudantes e dos estudantes.

O material produzido sugere ainda leituras e atividades que propiciem aos professoras e professores participantes da formação a identificação e o entendimento dos princípios dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, das competências que precisa-se desenvolver nas estudantes e nos estudantes para que se tornem cidadãs e cidadãos que se coloquem em atividade e com criticidade, bem como saibam pautar suas vivências pelos direitos humanos, e, ainda, os objetivos da Educação para os DH. Por óbvio, não esteve ao alcance, por isso, avaliar os possíveis impactos da formação proposta, mas foi elaborada uma sugestão de avaliação para a mesma que pode e deve ser aplicada por quem, porventura, colocar a oficina em prática.

REFERÊNCIAS

ALEGRIA, Paula. **Propostas de metodologias participativas em educação para atividades formativas em Educação em Direitos Humanos oferecidas pelo DEDH**. São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo; UNESCO, 2021. [Documento Técnico - Contrato Unesco nº SA-2033/2020].

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. **A escola como espaço de trabalho e formação dos professores**. In: Formação continuada de professores. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. UNESP: Pró-reitoria de Graduação, 2005, p. 38-48.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 67-73, jan./abr. 2013.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso/e-Pub, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: MEC/FAE, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de agosto de 2017, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 3/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de outubro de 2018, Seção 1, p. 21. (a)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2019, Seção 1, p. 35.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. 3ª reimpressão, simplificada. (b)

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Direitos Humanos: Atos Internacionais e Normas Correlatas**. 4ª ed. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas do Senado Federal, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da criança e do adolescente - Lei nº 8.069/1990**. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas do Senado Federal, 2017. 115 p.

CABRAL, C. L. O.; MEDEIROS, M. V. **Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica**. PUC - São Paulo: Revista E-Curriculum, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006.

CAMINO, Leôncio. O Papel das ciências humanas e dos movimentos sociais na construção dos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

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

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

CARVALHO, José Sérgio et al. **Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 435-445.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

CAVALCANTI, Carlos André. História Moderna dos Direitos Humanos: uma noção em construção. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

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.

COLE, Mike (ed.). **Education, Equality and Human Rights. Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Special Needs and Social Class**. London: RoutledgeFalmer, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 3ª ed. Rev. Amp. São Paulo: Saraiva, 2003.

FAISTING, André Luiz; GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini. **Desenvolvimento e Direitos humanos: Um Balanço dos 10 Anos do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. In: PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. ISSN 1984-4352 Macapá, v. 12, n. 3. Dez. 2019, p. 33-50.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e Verdade: O Brasil e a Ditadura Militar. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

FLORES, Elio Chaves et. al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

FLORES, Elio Chaves. Vida que te quero vida: direitos culturais e saberes históricos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1984.

GOLLOB, Rolf; KRAPF, Peter; WEIDINGER, Wiltrud (eds.). **Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers**. Bruxelas: Council of Europe Publishing, 2010. Volume I. Education for Democratic Citizenship and Human Rights in school practice Teaching sequences, concepts, methods and models.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papirus/FAPEMIG, 2016.

HOLLAND, Tracey; MARTIN, J. Paul (eds.). **Human Rights Education and Peacebuilding: A comparative study**. New York, NY: Routledge, 2014.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em Síntese. Sistema agregador de informações do IBGE.** Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pantano-grande/panorama>, acesso em 11/12/2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em Síntese. Sistema agregador de informações do IBGE.** Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/>, acesso em 11/12/2018.

IRIYE, Akira; GOEDDE, Petra; HITCHCOCK, William I. (eds.). **The Human Rights Revolution: An International History.** New York, NY: Oxford University Press, 2012.

KATZ, Susan Roberta; SPERO, Andrea McEvoy (eds.). **Bringing Human Rights Education to US Classrooms: Exemplary Models from Elementary Grades to University.** New York: Palgrave Macmillan, 2015.

KEHL, Maria Rita. **Direitos humanos: a melhor tradição da modernidade.** In: VENTURI, Gustavo (org.) Direitos Humanos. Percepções da opinião pública. Análises de pesquisa nacional. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

KINGSTON, Lindsey N. (ed.). **Human Rights in Higher Education: Institutional, Classroom, and Community Approaches to Teaching Social Justice.** St. Louis, MO: Palgrave Macmillan, 2018. E-book (<https://doi.org/10.1007/978-3-319-91421-3>).

LEWIS, James R.; SKUTSCH, Carl. **The human rights encyclopedia.** Armonk, NY: M.E. Sharpe, INC, 2001. 1135 p.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar História hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologias.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003.

MARTINS, Estevão C. **Teoria e filosofia da história. Contribuições para o ensino de história.** Curitiba: W. A. Editores, 2017.

MOTA, Helena de Assis. **Democracia e Educação em Direitos Humanos no Brasil: resistência e possibilidades da defesa da plataforma humanista no cenário político nacional e mundial.** In: Número Temático. Campinas: Filosofia e Educação, v.12, n.2-ISSN 1984-9605. Maio/ago.2020, p.1126-1147.

MOYN, Samuel. **Human Rights and the Uses of History.** London: Verso, 2014.

MOYN, Samuel. **The Last Utopia: Human Rights in History.** Cambridge/ London: Belknap Press/ Harvard University Press, 2010.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>, acesso em 23 jul de 2021.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, 14-25 de Junho de 1993. Disponível em: <https://bit.ly/3jO8TMO>, acesso em 23 jul de 2021.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos**. Quinquagésima Segunda Sessão da Assembleia Geral, 20 de outubro de 1997.

PINHEIRO, Jonathas Félix R. P. T. **História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**; entrevista Fernando Novais; posfácio Bernardo Ricupero. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

REIS, Daniel Aarão. **O Sol sem peneira**. In: Revista de História da Biblioteca Nacional, Ano 7, Nº 83, agosto de 2012. P. 31-35.

ROCHA, Julciane. **Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação**. in: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Recurso eletrônico. Porto Alegre: Penso/e-Pub, 2018. P. 284-318.

ROUX, Cornelia (ed.). **Safe Spaces: Human Rights Education in Diverse Contexts**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

RÜSEN, Jörn. **História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2007.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da Ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**. nº 39, p.105-124. São Paulo: CEDEC, 1997.

SASSE, Cintia. **Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres**, publicado em 12/03/2021 na Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>, acesso em 27/07/2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Ambiente escolar e Direitos Humanos. In: SILVEIRA, Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico- metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ALENCAR, Maria Luiza Pereira de; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos e Currículo. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

TARROW, Norma Bernstein (ed.). **Human rights and education**. Oxford: Pergamon Books Ltd., 1987.

TEIXEIRA, Rodrigo Dias. Ensino de História e Direitos Humanos: em busca de uma prática de aprendizagem libertadora. In: **Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Saberes e Práticas Científicas**. Rio de Janeiro: ANPUH- Rio, 2014. Disponível em <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/site/anaiscomplementares>, acesso em 14/12/2018.

TOSI, Giuseppe. História conceitual dos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em direitos humanos nos sistemas internacional e nacional. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

UNITED NATIONS. **A Human Rights-Based Approach to Education for All. A framework for the realization of children's right to education and rights within education**. New York/ Paris: UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ UNICEF - United Nations Children's Fund, 2007.

UNITED NATIONS. **The Right to Human Rights Educations. A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education**. New York/ Geneva: Office of the United Nations High Comissioner for Human Rights, 1999.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thiago Vieira. **Educação em Direitos Humanos e Sociedade: para além do liberalismo.** In: RODINO, Ana Maria; et al. (Org.). Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA (Coleção Direitos Humanos). 2016, p. 276-307.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **A carência de direitos humanos e os limites da democracia.** In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.) **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas.** João Pessoa: CCTA, (Coleção Direitos Humanos), 2016, p. 238-262.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A educação em Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática.** João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

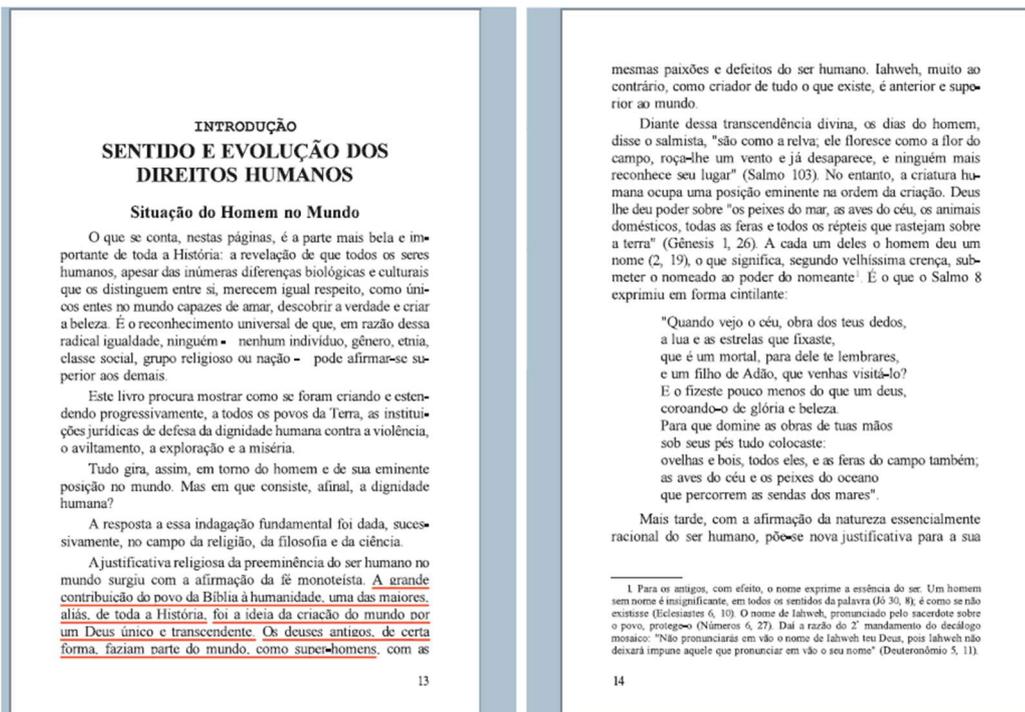
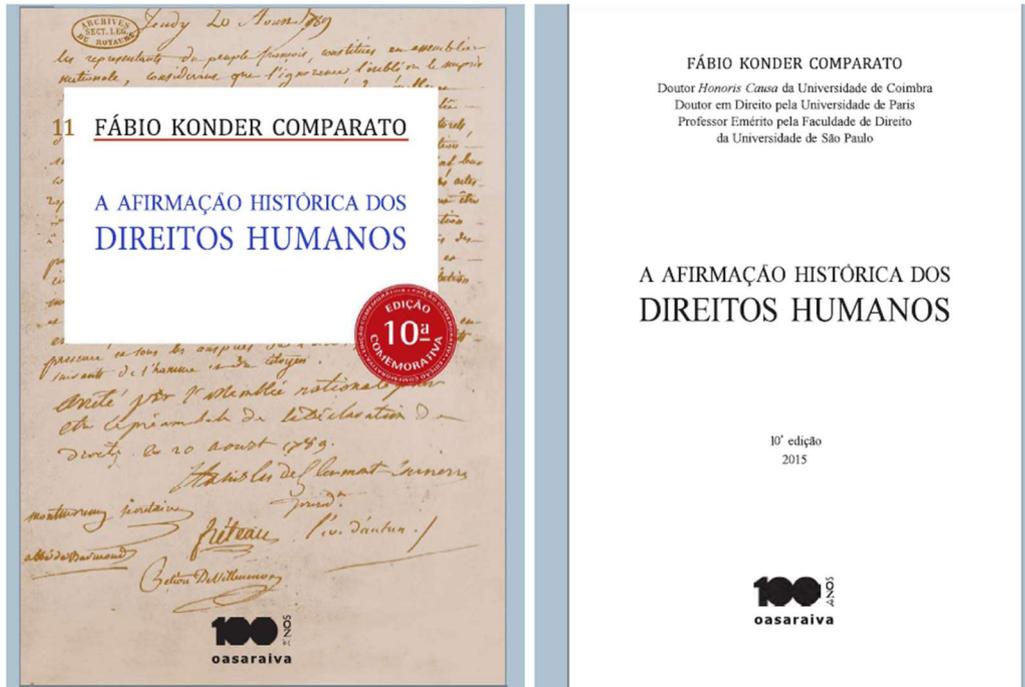
ANEXOS – Excertos dos materiais de apoio da Oficina Educar em Direitos Humanos

Anexo 1

OFICINA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Primeiro Encontro – Texto de referência 1

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 10ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Introdução, p. 13-82.



Anexo 2

OFICINA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Primeiro Encontro – Texto de referência 2

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Capítulo 1. *Torrentes de emoções: lendo romances e imaginando a igualdade*, p. 35-69.



LYNN HUNT

A invenção dos direitos humanos

Uma história

Tradução
Rosaura Eichenberg

COMPANHIA DAS LETRAS

i. "Torrentes de emoções"

Lendo romances e imaginando a igualdade

Um ano antes de publicar *O contrato social*, Rousseau ganhou atenção internacional com um romance de sucesso, *Júlia ou A nova Heloísa* (1761). Embora os leitores modernos achem que a forma do romance epistolar ou em cartas tem às vezes um desenvolvimento torturantemente lento, os leitores do século xviii reagiram de modo visceral. O subtítulo excitou as suas expectativas, pois a história medieval do amor condenado de Heloísa e Abelardo era bem conhecida. Pedro Abelardo, filósofo e clérigo católico do século xii, seduziu a sua aluna Heloísa e pagou um alto preço nas mãos do tio dela: a castração. Separados para sempre, os dois amantes então trocaram cartas íntimas que cativaram leitores ao longo dos séculos. A paródia contemporânea de Rousseau parecia a princípio apontar numa direção muito diferente. A nova Heloísa, Júlia, também se apaixonou pelo seu tutor, mas desistiu do miserável Saint-Preux para satisfazer seu pai autoritário, que exige o seu casamento com Wolmar, um soldado russo mais velho que no passado salvara a vida do pai de Júlia. Ela não só supera a sua paixão por Saint-Preux mas também parece aprender a amá-lo simplesmente como amigo

35

antes de morrer, após salvar seu filho pequeno do afogamento. Será que Rousseau procurava celebrar a submissão à autoridade do pai e do esposo, ou tinha a intenção de retratar como trágico o ato de ela sacrificar os seus próprios desejos?

O enredo, mesmo com suas ambiguidades, não explica a explosão de emoções experimentada pelos leitores de Rousseau. O que os comovia era a sua intensa identificação com as personagens, especialmente Júlia. Como Rousseau já desfrutava de celebridade internacional, a notícia da iminente publicação do seu romance se espalhou como um rastilho de pólvora, em parte porque ele lia trechos do romance em voz alta para vários amigos. Embora Voltaire fizesse pouco da obra, chamando-a "esse lixo miserável", Jean le Rond d'Alembert, que coeditou a *Encyclopédie* com Diderot, escreveu a Rousseau para dizer que tinha "devorado" o livro e avisá-lo de que devia esperar ser censurado num "país em que se fala tanto do sentimento e da paixão e tão pouco se os conhece". O *Journal des Savants* admitiu que o romance tinha defeitos e até algumas passagens cansativas, mas concluiu que somente os de coração empedernido podiam resistir às "torrentes de emoções que tanto devastam a alma, que provocam de forma tão imperiosa e tirânica lágrimas tão amargas".

Os cortesãos, o clero, os oficiais militares e toda sorte de pessoas comuns escreviam a Rousseau para descrever seus sentimentos de um "fogo devorador", suas "emoções e mais emoções, convulsões e mais convulsões". Um contava que não tinha chorado a morte de Júlia, mas que estava "gritando, uivando como um animal" (figura 1). Como observou um comentarista do século xx a respeito dessas cartas, os leitores do romance no século xviii não o liam com prazer, mas antes com "paixão, delírio, espasmos e soluços". A tradução inglesa apareceu dois meses após a edição original francesa; seguiram-se dez edições em inglês entre 1761 e 1800. Cento e quinze edições da versão francesa foram publicadas no

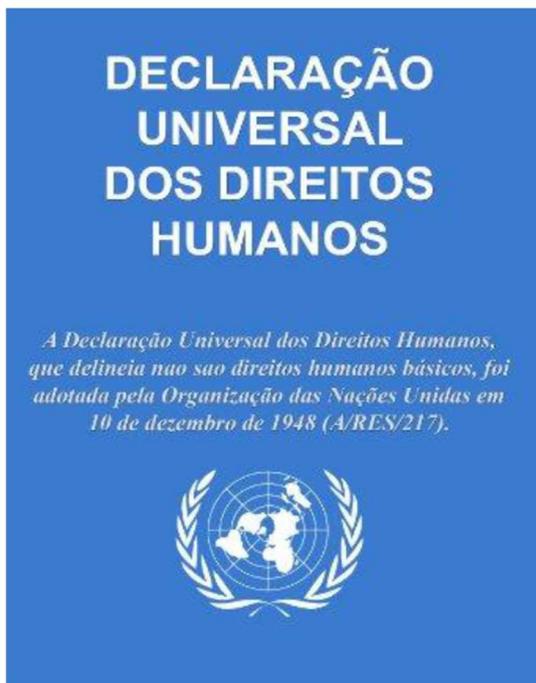
36

Anexo 3

OFICINA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Primeiro Encontro – Texto de referência 3

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>, acesso em 04/10/2021.



como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

Artigo 1°

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2°

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Artigo 3°

Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4°

Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão; a escravidão e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Artigo 5°

Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 6°

Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica.

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Preâmbulo

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 actos 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 protecção 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;

Considerando que é essencial enconjar o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações;

Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla;

Considerando que os Estados membros se comprometeram a promover, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, o respeito universal e efectivo dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;

Considerando que uma concepção comum destes direitos e liberdades é da mais alta importância para dar plena satisfação a tal compromisso;

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal

dos Direitos Humanos

Artigo 7°

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual protecção da lei. Todos têm direito a protecção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8°

Toda a pessoa tem direito a recurso efectivo para as jurisdições nacionais competentes contra os actos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei.

Artigo 9°

Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10°

Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.

Artigo 11°

1. Toda a pessoa acusada de um acto delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.

2. Ninguém será condenado por acções ou omissões que, no momento da sua prática, não constituam acto delituoso à face do direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o acto delituoso foi cometido.

Artigo 12°

Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a protecção da lei.

Artigo 13°

Anexo 4

OFICINA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Primeiro Encontro – Texto de referência 4

PINHEIRO, Jonathas Félix R. P. T. **História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Capítulo III – Breve histórico sobre os direitos humanos, p. 55-89.

55



JONATHAS FELIX RAPHAEL PASSARANHOS TOUZJIAN PINHEIRO

História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Área de Concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Spínola Pereira Caldas.

Rio de Janeiro

2018

56

"direitos do homem". A lista de queixas do Terceiro Estado da grande Paris incluiu a sua segunda seção "Declaração de direitos" e apresentou uma lista desses direitos. (HUNT, 2009, p.128)

Após a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão que dizia em seu artigo 1º que todos "nasceram e permanecem livres e iguais em direitos" muitos debates políticos se sucederam. A Revolução Francesa inspirou a discussão sobre direitos em diversos lugares dentro e fora da França. Esses embates acabaram contribuindo para que os direitos humanos fossem conhecidos por todo o ocidente. (HUNT, 2009)

Como resultado, o ato de declarar abriu um espaço antes inimaginável para o debate político: [...] Se os direitos serviam como o fundamento da legitimidade, o que justificava a sua limitação a pessoas de certas idades, sexos, raças, religiões ou riquezas. [...] Como consequência, o emprego da linguagem dos direitos aumentou dramaticamente depois de 1789. As evidências dessa onda podem ser prontamente encontradas no número de títulos em inglês que usam a palavra "direitos": ele quadruplicou na década de 1790 (418) em comparação com a de 1780 (95) ou com qualquer década anterior durante o século XVIII. (HUNT, 2009, pp.133-135)

Na própria França o debate sobre os direitos humanos foi muito intenso. O fato das mulheres não terem sido contempladas pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, fez de Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, o Marquês de Condorcet, um dos pioneiros na defesa da cidadania das mulheres e dos ideais feministas. Em 1790, ele escreve o texto "Sobre a admissão do direito de cidadania às mulheres", onde defende a igualdade entre homens e mulheres. (HUNT, 2009)

[...] Condorcet tirava a conclusão lógica que os seus colegas revolucionários tinham tanta dificuldade em decair por si mesmos: "Ou nenhum indivíduo na humanidade tem direitos verdadeiros, ou todos tem os mesmos; e quem voça contra o direito de outro, qualquer que seja a sua religião, cor ou sexo, abjurou a partir desse momento os seus próprios direitos". (HUNT, 2009, p.170)

Esses debates vão influenciar a dramaturgia e ativista política Olympe de Gouge que vai escrever uma declaração dos direitos das mulheres, onde vai dizer que as mulheres nasceram livres e devem ter os mesmos direitos que os homens, exigindo uma absoluta igualdade de direitos. "A inversão da linguagem da declaração oficial de 1789 não nos parece chocante no presente, mas certamente chocou à época." (HUNT, 2009,

CAPÍTULO III - BREVE HISTÓRICO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.

A ideia de que o homem possuía direitos naturais e inalienáveis que vieram a ser chamados de direitos humanos, se desenvolveram bem antes de serem declarados e universalizados na América, contra a soberania e as imposições da metrópole, e na França, contra o poder restrito da monarquia. Durante esse processo de luta por direitos houve muitas reações. Muitos pensadores fizeram discurso contrário a esses direitos.

Lynn Hunt (2009) nos conta que no século XVII, Thomas Hobbes argumentou que o homem deveria renunciar a esses direitos naturais, para ser possível viver numa sociedade ordeira, dando a entender que esses direitos não eram inalienáveis. Outro inglês que também criticou os direitos naturais foi Robert Filmer. Em seu texto "Patriarca ou o poder natural dos reis" ele critica a noção de igualdade e liberdade e diz que todos nascem submetidos aos pais e o único poder natural seria o poder do Rei.

Já no século XVIII, o filósofo inglês Jeremy Bentham também rejeitou a ideia de direito natural. Ele seguia o princípio da utilidade que dizia, entre outras coisas, que "a maior felicidade do maior número de pessoas [...] servia como a melhor medida do certo e do errado. Só cálculos baseados em fatos, em vez de julgamentos baseados na razão, podiam fornecer a base para a lei." (HUNT, 2009, p.125)

Apesar de seus críticos, o discurso dos direitos estava ganhando impulso desde a década de 1760. Os "direitos naturais", então complementados pelos "direitos do gênero humano", "direitos da humanidade" e "direitos do homem", tornaram-se expressões corriqueiras. (HUNT, 2009, p.125)

Apesar dos críticos aos direitos naturais e universais do homem, a crise política e econômica, agravada pelo apoio à Guerra de Independência Americana, fez com que, em 1788, o rei francês Luis XVI convocasse os Estados Gerais e nesse processo, ainda durante a escolha dos delegados que representariam o clero, os nobres e o povo, foram apresentadas as principais queixas dessas classes e a maioria delas se referia aos direitos humanos. Segundo Lynn Hunt:

Várias listas redigidas em fevereiro, março e abril de 1789 se referiam aos "direitos inalienáveis do homem", aos "direitos imprescritíveis dos homens livres", aos "direitos e dignidade do homem e do cidadão" ou aos "direitos dos homens livres e esclarecidos", mas predominavam os

pp.171-172). Não só chocou como influenciou muitas pessoas na luta pela universalização dos direitos humanos. O direito das mulheres passou a ser discutido em jornais, em panfletos e em clubes políticos, não escapando, porém, do conservadorismo e da perseguição de muitas pessoas que, discordavam da igualdade entre homens e mulheres.

Ironicamente, portanto, a própria noção de direitos humanos abriu inadvertidamente a porta para formas mais violentas de sexismo, racismo e antisemitismo. Com efeito, as afirmações de alcance geral sobre a igualdade natural de toda a humanidade suscitavam asserções igualmente gerais sobre a diferença natural, produzindo um novo tipo de opor aos direitos humanos, até mais poderosos e sinistros do que os tradicionalistas. [...] O principal fisiologista francês da década de 1790 e início dos anos 1800, Pierre Cabanis, argumentava que as mulheres tinham fibras musculares mais fracas e a massa cerebral mais delicada, o que as tornava incapazes para as carreiras públicas, mas a sua consequente sensibilidade voltava adequadas para os papéis de esposa, mãe e ama. (HUNT, 2009, pp.188-189)

No entendimento atual, os direitos humanos existem no âmbito internacional, independente dos Estados os reconhecerem por meio de leis, constituições ou convenções. Como nos afirma Fábio Konder Comparato (2017, p.269) "nunca é demais repetir, trata-se de direitos inerentes à própria condição humana, e que por isso mesmo, não dependem do assentimento estatal para serem exigidos." Nessa mesma linha, nos diz o professor Ivo Tonet:

[...] assim como indivíduo não é sinônimo de indivíduo burguês, também os direitos humanos não são sinônimos de direitos de caráter meramente burguês. Estes direitos têm um caráter universal, ou seja, são objeções que estendem a sua validade para além da sociedade capitalista. (TONET, 2002, p.7, apud RUIZ, 2014, p.271)

Esta ideia de universalidade dos direitos humanos voltou a ganhar grande destaque a partir das barbáries ocorridas na primeira metade do século XX, onde os regimes nazistas e stalinistas e a 2ª Guerra Mundial, deram demonstrações catastróficas das consequências das violações dos direitos humanos.

Nesse sentido, os direitos humanos não são uma espécie de dádiva da natureza ou presente dos céus, mas uma construção da humanidade, que, após passar por uma degradação e sofrimento, buscou estabelecer parâmetros pelos quais cada um de nós, independente de nossa condição social, nacionalidade, gênero, raça, ou outras características,

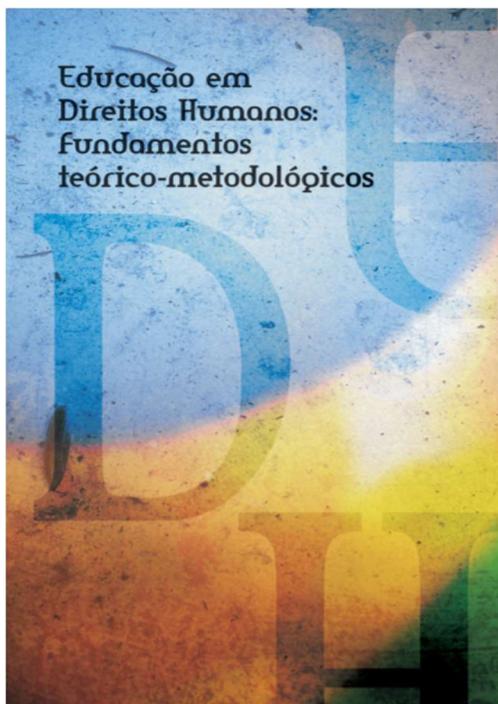
57

Anexo 5

OFICINA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Segundo Encontro – Texto de referência 1

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441-456.



Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos

4 - Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo

Adelaide Alves Dias

Introdução

O objetivo do presente texto é discorrer sobre a educação como direito humano fundamental, discutindo seus fundamentos e objeto. A abordagem da temática sob esta ótica implica, necessariamente, a discussão sobre o processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa, na medida em que concebe a educação como direito inalienável de todos os seres humanos, devendo, portanto, ser ofertada a toda e qualquer pessoa.

Mais ainda: propugna e eleva a educação à condição de único processo capaz de tornar humano os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo.

O direito à educação enquanto direito humano fundamental tem sido tematizado, ao longo da história, por inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana. Duas dessas referências tornaram-se emblemáticas.

A primeira delas remonta ao século XVIII, no contexto da Revolução Francesa. Estamos falando da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitida pela Convenção Nacional Francesa em 1793, cujo Art. XXII assegurava que:

A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.

Dois séculos depois, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, reafirma, no seu artigo XXVI, que:

441

Organizadoras

Rosa Maria Godoy Silveira
Adelaide Alves Dias
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer Feitosa
Maria de Nazaré Tavares Zenaide

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
Fundamentos teórico-metodológicos

Editora Universitária
João Pessoa
2007

Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Tais referências nos possibilitam pensar que a temática do direito à educação sempre esteve intimamente relacionada à própria evolução dos direitos humanos. A culminância dessa relação deu-se no ano de 1993 com a inserção do debate sobre a temática da Educação em Direitos Humanos na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, no ano de 1993.

A Declaração de Viena realçou a importância de a educação em direitos humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não-formal, considerando-a como elemento essencial de promoção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos e processos mediante os quais a tarefa de educar em direitos humanos pode ser realizada.

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos. (Viena, 1996).

A busca pelo estabelecimento das conexões necessárias ao entendimento dos elos existentes entre direito à educação e direitos humanos torna-se importante na medida em que, simultaneamente, permite-nos situar o contexto de afirmação do direito humano à educação e a luta pela sua efetivação.

Contexto de afirmação do direito humano à educação

O tema da educação como direito social e humano ganha visibilidade no século XX. Machado e Oliveira (2001) reconhecem esse século como sendo o que assistiu à ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano e, apoiados em Marshall (1967)

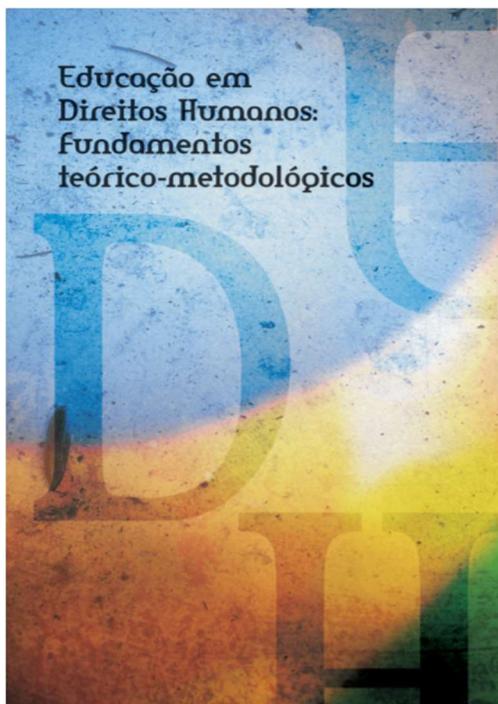
442

Anexo 6

OFICINA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Segundo Encontro – Texto de referência 2

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.



Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos

1 - Educação em direitos humanos: desafios atuais

Vera Maria Candau

O atual contexto internacional, certamente, não constitui um cenário propício à afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos. O documento final da Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e Caribe, promovida pelo Alto Comissariado para os Direitos Humanos da ONU e pela UNESCO, realizada no México, de 28 de novembro a primeiro de dezembro de 2001, afirma:

Esta Conferência expressa sua preocupação porque no momento presente o exercício dos Direitos Humanos pode ser subordinado a políticas de segurança nacional, assim como pelo fato de se ter produzido uma imobilidade em relação a apoiar agendas para avançar nos direitos humanos, concretamente as relativas às recomendações da Conferência de Durban.

Globalização, políticas neoliberais, segurança global, essas são realidades que estão accentuando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações. No entanto, não afetam, igualmente, a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. São os considerados "diferentes", aqueles que, por suas características sociais e/ou étnicas, por serem pessoas com "necessidades especiais", por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os "perdedores", os "descartáveis", que vêm, a cada dia, negado o seu "direito a ter direitos". (ARENDEI, 1997).

Este é o nosso momento. Nele temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença.

399

Organizadoras

Rosa Maria Godoy Silveira
Adelaide Alves Dias
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer Feitosa
Maria de Nazaré Tavares Zenaide

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
Fundamentos teórico-metodológicos

Editora Universitária
João Pessoa
2007

Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos

Articular igualdade e diferença: uma exigência do momento

Esta é uma questão fundamental no momento atual. Para alguns, a construção da democracia tem que colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Existem, também, posições que defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano.

No entanto, o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim, termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade.

Uma frase do sociólogo português Santos (1997), sintetiza, de maneira especialmente oportuna, esta tensão: "temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza."

Neste sentido, não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o "mesmo", à "mesmice".

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir, assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os "mesmos". Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade.

Consideramos que essa temática, nos próximos anos, vai suscitar uma grande discussão, um debate difícil, que desperta muitas paixões, mas que é fundamental para se avançar na afirmação da democracia. Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação.

400

Anexo 7

OFICINA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Segundo Encontro – Texto de referência 3

PIRES, Breiller. Grêmio e Aranha, uma história de racismo perverso e continuado. *El País*, São Paulo, 17 Jul 2017. Disponível em <https://abre.ai/dCNs>, acesso em 09/12/2021.

EL PAÍS

Esportes

FUTEBOL - JOGOS OLÍMPICOS - ATLETISMO - TÊNIS - GOLFE - HÓQUEI

OPINÃO |

Grêmio e Aranha, uma história de racismo perverso e continuado

Visto por dirigentes como "pessoa perigosa", goleiro revive o trauma dos ataques racistas

BREILLER PIRES

São Paulo - 17 JUL 2017 - 20:55:00



Goleiro Aranha foi chamado de "macaco" por torcedores do Grêmio. DIVULGAÇÃO

Quando ainda era goleiro do Santos, em 2014, Mário Lúcio Duarte Costa, o [Aranha, foi chamado de "macaco" por vários torcedores do Grêmio](#). Câmeras de televisão flagram as ofensas

RENAULT DUSTER OROCH

entrada
+ parcelas de R\$849*
+ parcela final

Programa Renault, consulte vendas e condições de crédito.

aproveite

Anexo 8

OFICINA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Segundo Encontro – Texto de referência 4

CHAGAS, Gustavo. Delegacia de Porto Alegre registra 1 caso de racismo a cada 30h após um ano do assassinato de João Alberto em supermercado. **G1 - Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 19 Nov 2021. Disponível em <https://abre.ai/dCNq>, acesso em 09/12/2021.



g1 RIO GRANDE DO SUL

Delegacia de Porto Alegre registra 1 caso de racismo a cada 30h após um ano do assassinato de João Alberto em supermercado

Cidadão negro foi morto na véspera do Dia da Consciência Negra em uma loja do Carrefour. Polícia Civil inaugurou Delegacia de Combate à Intolerância um mês depois do caso.

Por Gustavo Chagas, g1 RS
19/11/2021 04h00 - Atualizado há 3 semanas



Polícia registra 1 caso de racismo a cada 30h em Porto Alegre

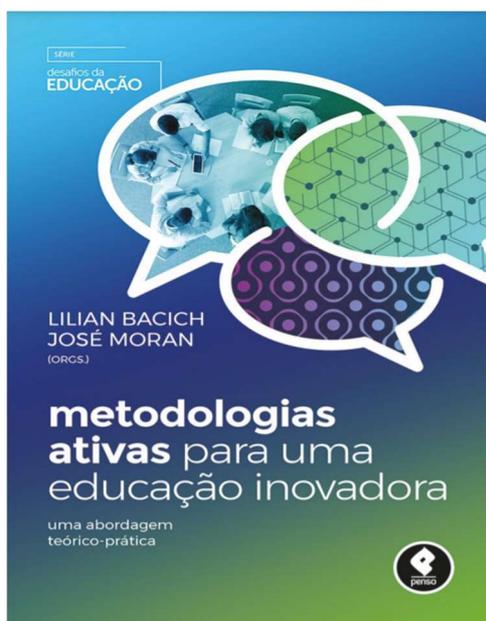
Na mesma **Porto Alegre** em que o Dia da Consciência Negra foi idealizado, há exatos 50 anos, **um homem negro foi morto espancado dentro de um supermercado**. O caso envolvendo João Alberto Silveira Freitas, que completa um ano nesta sexta-feira (19), chamou atenção para o que acontece, pelo menos, **uma vez a cada 30 horas** na Capital do RS: **uma pessoa negra é vítima de racismo**.

Anexo 10

OFICINA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Terceiro Encontro – Texto de referência 2

MORAN, José. Algumas técnicas para a aprendizagem ativa. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 55-64.



LILIAN BACICH
JOSÉ MORAN
(ORGs.)

metodologias ativas para uma educação inovadora

uma abordagem
teórico-prática

Versão impressa
desta obra: 2017

ALGUMAS TÉCNICAS PARA A APRENDIZAGEM ATIVA

A **diversidade de técnicas** pode ser útil, se bem equilibrada e adaptada entre o individual e o coletivo. Cada abordagem – problemas, projetos, *design*, jogos, narrativas – tem importância, mas não pode ser superdimensionada como única. A analogia de um cardápio alimentar pode ser ilustrativa. Uma alimentação saudável pode ser conseguida a partir de uma receita básica única. Porém, se todos os dias repetimos o mesmo menu, torna-se insustentável. A variedade e combinação dos ingredientes são componentes fundamentais do sucesso de um bom projeto alimentar, assim como do educacional. É possível, com os mesmos ingredientes, desenvolver pratos com sabores diferentes. Na educação formal, há muitas combinações possíveis, com variações imensas na aplicação e resultados, que vamos experimentando de forma dinâmica e constante, reavaliando-as e reinventando-as de acordo com a conveniência para obter os resultados desejados.

Inverter a forma de ensinar

No ensino convencional, os professores procuram garantir que todos os alunos aprendam o mínimo esperado. Para isso, explicam os conceitos básicos e, então, pedem que os alunos estudem e aprofundem esses conceitos por meio de leituras e atividades.

Hoje, depois que os estudantes desenvolvem o domínio básico de leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, podemos inverter o processo: as informações básicas sobre um tema ou problema podem ser pesquisadas pelo aluno para iniciar-se no assunto, partindo dos conhecimentos prévios e ampliando-os com referências dadas pelo professor (curadoria) e com as que o aluno descobre nas inúmeras oportunidades informativas de que dispõe. O aluno então pode compartilhar sua compreensão desse

tema com os colegas e o professor, em níveis de interação e ampliação progressivos, com participações em dinâmicas grupais, projetos, discussões e sínteses, em momentos posteriores que podem ser híbridos, presenciais e on-line, combinados.

A aula invertida tem sido vista de uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois. Essa é uma das formas de inversão. O aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas.

Porém, a inversão tem um alcance maior quando é combinada com algumas dimensões da personalização/individualização, como a autonomia e a flexibilização. Uma parte do processo de aprendizagem é do aluno e pode acontecer tanto antes de um encontro coletivo em sala de aula (aula invertida) quanto nesse espaço (roleitos individuais em ritmos diferentes para cada um) e em atividades pós aula.

A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal. Bergmann e Sams (2016) foram os primeiros divulgadores de algumas técnicas da aula invertida, principalmente utilizando o vídeo como material para estudo prévio, com a vantagem de que cada aluno pode assisti-lo no seu ritmo, quantas vezes precisar e solicitando, se necessário, a colaboração dos pais ou colegas. Depois o professor pode orientar atividades de acordo com a situação de cada aluno e suas necessidades específicas.

Há materiais disponíveis sobre qualquer assunto, recursos que o aluno pode percorrer por ele mesmo, no ritmo que for mais adequado. O docente propõe o estudo de determinado tema e o aluno procura as informações básicas na internet, assiste a vídeos

Anexo 11

OFICINA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Quarto Encontro – Questionário de Avaliação (Sugestão 1)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

“O que funcionou e o que não funcionou?”

1. Instrua os alunos a participar de uma atividade de avaliação oral.
2. Peça-lhes para formar um círculo.
3. Diga-lhes quanto tempo cada pessoa terá que falar, geralmente de um a dois minutos por pessoa.
4. Peça-lhes para pensar sobre as atividades da oficina e escolher certos momentos que eles querem compartilhar com o grupo.
5. Peça-lhes para compartilhar:
 - Um momento positivo do curso, começando por dizer: "Algo que funcionou bem foi..."
 - Um aspecto menos positivo, começando por dizer "Algo que não deu muito certo foi..."

Ao discutir aspectos menos agradáveis, peça aos participantes que pensem em mudanças positivas. Sugira que comecem dizendo "Isso teria funcionado melhor se..." para que eles e elas proponham soluções.

6. Dê um exemplo antes de começar.
7. Lembre os participantes de seu tempo para falar.
8. Convide um (a) participante a começar.
9. Depois de compartilhar seus comentários, essa pessoa escolhe a próxima que participará.
10. O processo é repetido até que todos (as) tenham participado.

Anexo 12

OFICINA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Quarto Encontro – Questionário de Avaliação (Sugestão 2)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

“Cabeça, coração e mãos”

1. Compartilhe com os participantes uma folha de resposta:
“O que eu aprendi?”

Com...

- A cabeça:

- O coração:

- As mãos:
2. Peça aos participantes que reflitam sobre o que aprenderam ao longo da formação e anotem na folha de respostas, de acordo com as categorias indicadas:
 - No ponto correspondente à cabeça, os participantes devem indicar qualquer novo conhecimento adquirido através das atividades e novas perguntas para as quais desejam respostas.
 - No ponto correspondente ao coração, devem indicar os novos conhecimentos, sentimentos ou emoções que experimentaram.
 - No ponto correspondente às mãos, devem indicar as novas habilidades adquiridas e como planejam aplicá-las em seu trabalho.
3. Peça aos participantes que deem respostas específicas e pessoais o máximo possível.
4. Após o término do período de reflexão individual (que deve ter sido realizada ao longo do intervalo entre os dois últimos encontros), os participantes refletem sobre as suas respostas em grupos de dois. Eles são convidados a comentar suas respostas, tentando encontrar semelhanças e diferenças.
5. Se houver tempo suficiente, peça para compartilharem seus pensamentos com todo o grupo.
6. Colete as folhas de resposta dos participantes. Se possível, insira esses dados em uma tabela do Google Planilhas e gere gráficos que possam ser usados para complementar os dados de avaliação coletados no final da formação.